

**Hvordan virker sosial kapital inn på
skoletilpasning?
- En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk
bakgrunn**

Hovedoppgave i sosiologi

Mariann Stærkebye Leirvik

15.mai 2004

Cand. Polit. 1992

Universitetet i Oslo

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Forord

I startfasen med arbeidet av denne oppgaven hang Claus opp en liten lapp på pulten min, med de nokså lite oppmuntrende ordene; ”Å skrive er som å trekke et flygel opp av ei hengemyr”. Disse ordenes sannhet har mang en gang, mens jeg stanget hodet i veggen, slått inn over meg. Likevel byr en slik oppgave også på gleder: Gjennom samtaler med Jo på Messenger, har vi sammen opplevd å nå de høyere sosiologiske tinder. I perioder der andre har vært lei av sosiologien, har jeg hatt en sjelefrende i Ståle sitt sprudlende vesen.

I tillegg til disse tre, vil jeg og takke Kristin for råd, kommentarer og oppmuntring underveis. Men mest av alt vil jeg takke min søster Kjersti for hennes uvurderlige hjelp: Til tross for din noe manglende akademiske dannelse; du er du den klokeste av dem alle.

Mange ganger har hodet vært fylt av alt for mange, store og uoversiktlige tanker. Uten mine veiledere Jon Rogstad og Håvard Helland ville det vært umulig å gå fra kaos til orden. En spesiell takk rettes til Helland; Selv om jeg av og til har følt meg som Karate Kid, som blir bedt om å gjøre de samme bevegelsene gang på gang, uten helt å forstå hvorfor, kunne jeg ikke hatt en bedre veileder enn deg.

Oslo, mai 2004

Mariann Stærkebye Leirvik

Sammendrag

Rammen for denne oppgaven er å finne fram til hva som kan utgjøre sosial kapital for ungdom med vietnamesisk bakgrunn, og hvordan dette virker inn på deres skoletilpasning. Dette belyses gjennom ti kvalitative intervjuer med ungdom med vietnamesisk bakgrunn, som befinner seg under videregående opplæring eller under høyere utdanning.

Sosial kapital kan sies å være et analytisk paraplybegrep som retter oppmerksomhet mot en rekke fenomener som er forankret i folks sosiale relasjoner. Begrepet er mye brukt, men det er likevel nokså vagt, og det er derfor vanskelig å vite hva begrepet egentlig innebærer. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Colemans forståelse av sosial kapital, samt et analytisk rammeverk utarbeidet av Mc Neal. Det analytiske rammeverket er tilpasset det empiriske materialet.

I denne oppgaven innebærer skoletilpasning en vektlegging av innsats, skoleprestasjoner og utdanningsvalg. Gjennom begrepet sosial kapital fokuserer jeg på hvordan ulike aspekter forankret i ungdommenes sosiale relasjoner kan utgjøre en form for kapital for deres skoletilpasning. Jeg har i hovedsak fokusert på betydningen av ungdommenes forhold til foreldrene, og hvilken innvirkning dette har på skoletilpasning. Dette innebærer at jeg tar for meg betydningen av måten relasjonen mellom foreldre og barn er organisert, betydningen av de ressurser som er forankret i denne relasjonen, og betydningen av normer om forpliktelse og gjensidighet som er forankret i relasjonen. Disse tre dimensjonene er det som utgjør sosial kapital i denne oppgaven.

Tidligere forskning viser at tradisjonelle forklaringsfaktorer som klassebakgrunn og kulturell kapital ikke kan bidra til å forklare like mye av karaktervariasjonen blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn som blant ungdom med norsk bakgrunn (Helland 1997). Det må derfor være noe i tillegg til slike forklaringsfaktorer som kan være med på å forklare den interne variasjonen i prestasjoner blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Sosial kapital framsettes som en mulig forklaringsmodell (Lauglo 2000).

Tidligere forskning på utdanningsfeltet sier svært lite om hvilke utdanningsvalg ungdom med vietnamesisk bakgrunn gjør. Det fortelles at ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn oftere enn andre velger realfag og teknologi (Opheim og Støren 2001). Til tross for at det finnes lite spesifikk informasjon om utdanningsvalg blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn, er det allmenn kjent at ungdommene i stor grad søker seg til de medisinske orienterte profesjonsstudiene, som farmasi, medisin og odontologi. Gjennom intervjuene har

jeg forsøkt å få en forståelse for bakgrunnen for ungdommenes valg, og derigjennom hvorfor orienteringen mot slike utdanningsretninger er såpass sterk.

Datamaterialet viser at måten foreldrene oppdrar barna på er av betydning for ungdommenes skoleprestasjoner. Det er derfor tydelig at den sosiale organiseringen av denne relasjonen utgjør en form for kapital for ungdommene jeg har snakket med, der enkelte måter å oppdra barna på kan sies å være mer fordelaktig enn andre med tanke på ungdommenes skoleprestasjoner. Foreldrenes oppdragelse kan sies å være en ulikhetsskapende mekanisme, som kan bidra til å forklare ungdommenes ulike måter å tilpasse seg skolen.

For at foreldrenes sosiale kontroll og deres høye utdanningsambisjoner skal ha en positiv innvirkning på ungdommenes skoletilpasning, må det kombineres med åpenhet og nærhet i relasjonen mellom foreldre og barn.

Det kan se ut til at forskjellene i måten å oppdra barna på kan knyttes til foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam. Dette viser betydningen av å ikke utelukkende fokusere på foreldrenes nåværende klassebakgrunn når man skal se på hvorvidt klassebakgrunn er av betydning for forskjeller i skoleprestasjoner blant ungdom med minoritetsbakgrunn.

Foreldrenes bidrag til barnas skolearbeid utgjør ikke en betydelig ressurs for de ungdommene jeg har snakket med, og kan ikke bidra til å forklare prestasjonsforskjeller blant ungdommene. Samarbeidet med skolen kan derimot sies å være av betydning for ungdommenes skoletilpasning.

Foreldrenes utdanningsorientering og deres forsøk på å overføre denne kan ses som en ressurs forankret i relasjonen mellom foreldre og barn, fordi den påvirker foreldrenes håndtering av barnas karriere. For ungdom som presterer godt, ser det ut til at foreldrenes høye forventninger gir dem mer driv. Konsekvensene for ungdom som ikke presterer så godt som foreldrene måtte ønske, er derimot av en mer negativ art. Vi ser her at et sosial kapital aspekt – ressurser forankret i sosiale relasjoner – har ulike konsekvenser for ungdommene avhengig av deres prestasjoner. Det er også slik at foreldrenes utdanningsorientering bidrar til å forsterke konsekvensene av foreldrenes ulike måter å oppdra barna på.

Et element i forholdet mellom foreldre og barn, som jeg har valgt å kalle ”takknemlighetskultur” kan sies å være et kulturelt betinget fenomen. Ungdommenes utdanning symboliserer deres takknemlighet overfor foreldrene. Dette virker inn på ungdommenes utdanningsvalg, og kan bidra til å forklare hvorfor orienteringen mot realfaglige studieretninger og medisinsk orienterte utdanningsretninger er såpass sterk.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag.....	iii
Innholdsfortegnelse	1
Kap 1 Innledning.....	6
PROBLEMSTILLING	6
HVORFOR FOKUSERE PÅ SOSIAL KAPITAL?	6
HVORFOR FOKUSERE PÅ UNGDOM MED VIETNAMESISK BAKGRUNN?.....	8
HVORFOR VELGES OSLO SOM UTVALGSSTED?.....	8
VALG AV METODE	9
HVEM KAN DENNE STUDIEN FORTELLE NOE OM?	10
INTRODUKSJON TIL OPPGAVENS INNHOLD	10
Kap 2: Hvordan forklare skoletilpasning? En presentasjon av tidligere forskning	12
TO MEKANISMER SOM KAN FORKLARE INDIVIDERS HANDLING	12
MOTIVASJON	14
SKOLEN REPRODUSERER ULIKHET - REPRODUKSJONSTEORIER	15
<i>Prestasjonsforskjeller skyldes ulike holdninger til utdanning</i>	<i>16</i>
<i>Prestasjonsforskjeller skyldes ulik fordeling av ressurser.....</i>	<i>17</i>
<i>Prestasjonsforskjeller skyldes diskriminerende praksis i skolen</i>	<i>18</i>
REPRODUKSJONEN I SKOLEN ER IKKE ET EN-TIL-EN-FORHOLD	18
TILHØRIGHET TIL KONFUSIANISMEN GIR UNGDOM MED VIETNAMESISK BAKGRUNN STERK SKOLEMOTIVASJON	19
BETYDNINGEN AV SPRÅKET	21
Kap 3: Metodiske betraktninger og presentasjon av det empiriske materialet	23
ET FLEKSIBELT DESIGN.....	23
STRUKTUR.....	24
FORHOLDET MELLOM TEORI OG DATA	25
OVERFØRBARHET OG METNINGSPUNKT	27

FORMELLE RETNINGSLINJER.....	28
UTVALGETS SAMMENSETNING	28
BRUK AV NOTATER FRAMFOR BÅNDOPPTAKER.....	30
ETISKE BETRAKTNINGER	31
EN KORT PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	35

Kap 4 : Mot en klarere forståelse av begrepet sosial kapital

..... 36

EN GENERELL INTRODUKSJON TIL BEGREPET SOSIAL KAPITAL	36
COLEMANS TEORETISKE STÅSTED	39
<i>Colemans forståelse av sosiale normer</i>	40
<i>Intenderte og uintenderte konsekvenser</i>	42
<i>Colemans definisjon og forståelse av sosial kapital</i>	42
SOSIAL KAPITAL KAN HA BÅDE POSITIVE OG NEGATIVE KONSEKVENSER.....	43
EN PRESISERING AV HVA SOSIAL KAPITAL INNEBÆRER I DENNE STUDIEN	44
BEHOVET FOR ET ANALYTISK RAMMEVERK.....	45
MCNEAL SITT ANALYTISKE RAMMEVERK	46
<i>Strukturelle og innholdsmessige aspekter</i>	46
<i>Ressurser</i>	48
<i>Normer om forpliktelse og gjensidighet</i>	50

Kap 5: En beskrivelse av hva de strukturelle og innholdsmessige aspektene består i, og hvordan de virker inn på skoletilpasning 53

EN BESKRIVELSE AV FELLESTREKK VED FORELDRENES MÅTE Å OPPDRA BARNA PÅ	53
<i>Kontrolldimensjonen</i>	53
<i>Omsorgsdimensjonen</i>	57
BEHOVET FOR EN NY TYPOLOGI.....	59
FORELDRETYPER – EN BESKRIVELSE AV FORSKJELLER I FORELDRENES OPPDRAGELSE.....	60
<i>Foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet</i>	60
<i>Foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse</i>	62
<i>Mulighetene til forhandling er avhengig av foreldretype</i>	65
<i>Kan foreldretype knyttes til sosial bakgrunn?</i>	66

HVORDAN VIRKER DE STRUKTURELLE OG INNHOLDSMESSIGE ASPEKTENE INN PÅ UNGDOMMENES SKOLETILPASNING?	67
<i>Er foreldretype av betydning for ungdommenes prestasjoner?</i>	67
<i>Er foreldretype av betydning for de unges utdanningsvalg?</i>	72
<i>Betydningen av ungdommenes forhold til jevnaldergruppa</i>	73
PÅ HVILKEN MÅTE KAN DE STRUKTURELLE OG INNHOLDSMESSIGE ASPEKTENE I FORHOLDET MELLOM FORELDRE OG BARN SES SOM SOSIAL KAPITAL FOR UNGDOMMENES SKOLETILPASNING	75

Kap 6 : En presentasjon av de ressurser som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn og hvordan det virker inn på skoletilpasning 78

FORELDRENES UTDANNINGSORIENTERING	79
<i>Man må benytte seg av mulighetene</i>	80
<i>Status og respekt</i>	81
<i>Utdanning en verdi i seg selv?</i>	82
HVORDAN VIRKER FORELDRENES UTDANNINGSORIENTERING INN PÅ UNGDOMMENES SKOLETILPASNING?	84
<i>Hvordan virker foreldrenes prestasjonsorientering inn på ungdommenes skoleprestasjoner?</i>	84
<i>Hvordan virker foreldrenes utdanningspreferanser inn på ungdommenes utdanningsvalg?</i>	86
<i>Er ungdommenes utdanningsatferd et resultat av rasjonelle vurderinger eller er det kulturelt betinget?</i>	89
HJELP TIL SKOLEARBEID.....	93
HVORDAN VIRKER FORELDRENES BIDRAG TIL BARNAS SKOLEARBEID INN PÅ UNGDOMMENES SKOLETILPASNING?	96
DELTADELSE I HJEM-SKOLE-SAMARBEID.....	97
HVORDAN VIRKER HJEM-SKOLE-SAMARBEIDET INN PÅ UNGDOMMENES SKOLETILPASNING? 98	
PÅ HVILKEN MÅTE KAN RESSURSER FORANKRET I DEN SOSIALE RELASJONEN MELLOM FORELDRE OG BARN UTGJØRE SOSIAL KAPITAL FOR UNGDOMMENES SKOLETILPASNING? ...	100
<i>Foreldrenes bidrag til barnas skolearbeid er minimal og kan i liten grad betraktes som sosial kapital for ungdommenes skoletilpasning</i>	100

<i>Foreldrenes deltakelse i samarbeidet mellom hjem og skole kan ses som sosial kapital</i>	101
<i>Foreldrenes utdanningsorientering kan ses som sosial kapital, men konsekvensene er avhengig av ungdommenes skoleprestasjoner</i>	102
<i>Foreldrenes utdanningsorientering forsterker konsekvensene av foreldretype</i>	103

Kap 7: En beskrivelse av de normer om forpliktelse og gjensidighet som er forankret i relasjonen mellom foreldre og barn, og hvordan dette virker inn på skoletilpassning 105

EN BESKRIVELSE AV NORMER OM FORPLIKTELSE OG GJENSIDIGHET BLANT UNGDOM MED VIETNAMESISK BAKGRUNN	105
<i>Takknemlighetskulturen er internalisert</i>	107
BØR TAKKNEMLIGHETSKULTUREN BETRAKTES SOM EN EGEN SOSIAL KAPITAL DIMENSJON?	108

Kap 8: Empiriske og teoretiske betraktninger..... 110

EN HELHETLIG BESKRIVELSE AV HVORDAN SOSIAL KAPITAL VIRKER INN PÅ SKOLETILPASNING	110
<i>Englebarna</i>	111
<i>De usikre</i>	112
<i>Middelhavsfarerne</i>	114
OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER OM HVILKE MEKANISMER SOM ER AV BETYDNING FOR UNGDOMMENS SKOLETILPASNING	115
<i>Betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole, og foreldrenes utdanningsorientering</i>	115
<i>Betydningen av de tre sosial kapital dimensjonene er avhengig av ungdommenes prestasjoner, samt ungdommenes nettverk av jevnaldrende</i>	116
HVILKE TEORETISKE FORKLARINGSMODELLER KAN VÆRE EGNET?	117
<i>Reproduksjon – kulturteori og verditeori</i>	117
<i>Individet er en aktiv aktør med mulighet til å påvirke sin livssituasjon</i>	118
HAR MATERIALET OVERFØRINGSVERDI?	119
<i>Sosial kapital og etnisitet</i>	119
<i>Sosial kapital og klasse</i>	121
HVILKE TEORETISKE IMPLIKASJONER HAR STUDIEN FOR SOSIAL KAPITAL-BEGREPET?	123
HVORDAN VIL FRAMTIDENS ”VIETNAMESERE” TILPASSE SEG SKOLEN?	125

<i>Kan man se på den framtidige utviklingen med optimisme?.....</i>	<i>126</i>
TILTAK SOM KAN KOMPENSERE FOR ULEMPER KNYTTET TIL UNGDOMMENES SOSIALE KAPITAL	127
<i>Tilbud om leksehjelp.....</i>	<i>127</i>
<i>Flyktningeguiden.....</i>	<i>128</i>
<i>Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs</i>	<i>129</i>
<i>Motivasjonsseminar – informasjon er en viktig form for sosial kapital</i>	<i>129</i>
<i>Rekruttering av ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn til forskjellige fag og yrker</i>	<i>130</i>
EN EMPIRISK OG TEORETISK AMBISJON.....	131
Litteraturliste	133
Vedlegg 1: Intervjuguide	I
Vedlegg 2 : Et eksempel på et nettverkskart	VII
Vedlegg 3: Forespørsel.....	VIII
Vedlegg 4 : En presentasjon av datamaterialet.....	XI

Kap 1 Innledning

Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven er som følger: *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn?* Gjennom begrepet sosial kapital vil jeg ta for meg hvordan ulike aspekter, forankret i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn, kan bidra til å forklare forskjeller i skoletilpasning blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn. I denne studien vil skoletilpasning innebære: a) hvordan elevene presterer på skolen; b) hvilken holdning og innsats de har; og c) hvilke framtidsplaner de har. Ved å fokusere på disse aspektene vil det være mulig å få et helhetlig bilde av ungdommenes tilpasning til skolen og utdanningssystemet, noe som er viktig for deres senere inntreden på arbeidsmarkedet, og deres muligheter for sosial mobilitet.

Ambisjonene for denne oppgaven kan, til tross for en slik empirisk problemstilling, sies å være både empiriske og teoretiske. De spørsmålene jeg i denne oppgaven vil forsøke å finne svar på er som følger;

- Kan sosial kapital som analytisk begrep bidra til å forklare skoletilpasning blant de ungdommene jeg har snakket med?
- Kan sosial kapital ses som et egnet sosiologisk verktøy i studier av skoletilpasning?
- Kan min studie bidra til en videreutvikling av begrepet sosial kapital i en utdanningssammenheng?

Hvorfor fokusere på sosial kapital?

Våre relasjoner betyr mye for oss som individer. Fra et sosiologisk perspektiv kan det sies at vi delvis defineres ut fra hvem vi kjenner. Mer allment kan man si at bånd mellom folk også fungerer som limet mellom byggeklossene i den større sosiale bygning. Vektleggingen av folks sosiale relasjoner er ingen ny ide. Allerede ved sosiologiens begynnelse ble den presentert, blant annet av Durkheim (1933). Han var interessert i den måten folks sosiale bånd fungerte som tråder som vevet det større samfunn sammen. Begrepet sosial kapital bringer likevel noe nytt inn i sosiologien. (Field 2003). Ved å fokusere på ”det sosiale” som *kapital* rettes oppmerksomheten mot at folks sosiale relasjoner kan utgjøre en ressurs, og *det sosiale* plasseres innenfor et rammeverk av en bredere diskusjon om kapital. Man kan også si at begrepet representerer et forsøk på å utgjøre et bindeledd mellom mikro og makro, ved å fokusere på betydningen av de sosiale strukturene (nettverk) for aktørenes handlinger.

Det finnes mange områder innenfor samfunnsvitenskapen der sosial kapital-begrepet har blitt tatt i bruk. Woolcock (1998:193-6) sorterer sosial kapital litteraturen inn i sju

substansielle felt; samfunnsteori og økonomisk utvikling; familier og atferdsproblemer blant ungdom; skole og utdanning; sivilsamfunnet; arbeid og organisasjon; demokrati og styring; og generelle tilfeller av problemet med kollektiv handling. Med sine studier av det amerikanske utdanningssystemet, har James S. Coleman vært en av forløperne når det gjelder anvendelsen av begrepet i en utdanningssammenheng.

I det norske samfunn er idealet like muligheter for alle. I hele etterkrigstida har det vært et sentralt mål å utjevne forskjeller i skolen som skyldes elevenes sosiale bakgrunn. Forskning i Norge, og i særlig grad Oslo, hvor flesteparten av de ulike minoritetsetniske gruppene bor, har vist at innvandrerbefolkningen skolemessig presterer noe lavere enn majoritetsbefolkningen (se f.eks. Lauglo 1996, Engen; Kulbrandstad & Sand 1996, Helland 1997, Krange & Bakken 1998). En forklaring som har vært lansert er at dette hovedsakelig skyldes at de etniske minoritetene i større grad tilhører de lavere sosiale lagene i samfunnet (Krange og Bakken 1998). Generell forskning på utdanning har vist at barn med bakgrunn i de høyere sosiale lag eller mellomlagene har større muligheter til å gjøre det godt på skolen, og nå høyere opp i utdanningssystemet, enn barn med bakgrunn i lavere sosiale lag (Hansen 1986). De siste årene har det vært lagt mye vekt på å redusere de ulemper ungdom med innvandrerbakgrunn har som følge av sin klasse- og kulturbakgrunn. Til tross for slike bestrebelser, viser det seg at forskjellene både mellom klassene og mellom ”majoritet” og ”minoritet” har økt i løpet av det siste tiåret (Bakken 2003 b). Virkeligheten er altså ikke et glansbilde; skolesystemet reproducerer forskjeller mellom ”fattig” og ”rik”, og mellom ”majoritet” og ”minoritet”.

Store deler av utdanningsforskningen om innvandrere har operert med kategoriene majoritet kontra minoritet. Slik forskning har avdekket systematiske forskjeller. På samme tid viser det seg også at det eksisterer forskjeller innad i minoritetsbefolkningen. Disse forskjellene gjør seg også gjeldende innad i de ulike etniske gruppene. Det viser seg at ”tradisjonelle” forklaringsfaktorer som sosio-økonomiske og kulturelle ressurser, som brukes til å forklare variasjon i skoleprestasjoner hos majoriteten, ikke har like stor forklaringskraft mellom de etniske gruppene eller innad i en etnisk gruppe (Krange & Bakken 1998). Dette innebærer at det i tillegg til slike ”tradisjonelle” forklaringsfaktorer også må være andre forklaringskilder som ligger til grunn. Sosial kapital er et begrep som har blitt introdusert som en mulig forklaringsmodell (Lauglo 2000).

Lauglo (2000) påpeker at noen etniske grupper gjør det bedre enn forventet når man tar deres klassebakgrunn i betraktning. Gjennom henvisning til begrepet sosial kapital, tar han for seg hvordan dette kan forklares ved hjelp av ulike innvandrergruppers holdninger, atferd og innsats i skolen. Han ser sosial kapital som en ressurs som kan bidra til å kompensere for

ulemper knyttet til klassebakgrunn. Hvorvidt sosial kapital bidrar til å redusere eller forsterke ulempene knyttet til klassebakgrunn kan likevel sies å være et åpent spørsmål. Ved å studere forskjeller i skoletilpasning innad i en gruppe, vil det være mulig å oppnå en forståelse av hvordan sosial kapital virker inn. Dette kan også gjøre det mulig å få innblikk i om sosial kapital, for de ungdommene jeg har snakket med, kan knyttes til klasse eller om det er snakk om et fenomen som reduserer de ulemper som er knyttet til klassebakgrunn.

Hvorfor fokusere på ungdom med vietnamesisk bakgrunn?

På grunn av Saigons fall for kommunistene i 1975, flyktet over en million vietnamesere fra sitt hjemland. Mellom 1975 og 1989 mottok Norge over 7500 vietnamesiske flyktninger (Longva 1992), og vietnamesere utgjør i dagens Norge den nest største gruppen innvandrere fra land i den tredje verden (SSB 2002). I Norge generelt (Engen mfl. 1996), og i Oslo spesielt (Helland 1997, Bakken 2003b), er vietnamesere en etnisk gruppe som, sammenliknet med andre etniske grupper, gjør det godt i skolen.¹ De har også nådd høyt opp i utdanningssystemet (SSB 2002, Opheim og Støren 2001). Men også innenfor denne gruppen eksisterer det intern variasjon (Helland 1997).

Hvorfor velges Oslo som utvalgssted?

De ungdommene jeg har snakket med har tilhørighet til Oslo ved at de går på skole i Oslo. De fleste bor også i Oslo. Grunnen til at Oslo velges som ”utvalgssted” er at en stor del av den totale innvandrerbefolkningen bor i Oslo. Blant de ikke-vestlige innvandrerne bor ca. 40 prosent i Oslo (SSB 2002). I en studie som skal fokusere på sosial kapital, vil nettverkene rundt ungdommene stå sentralt. Oslo kan, når man ser på befolkningsstatistikk, i større grad enn andre steder i Norge betraktes som et flerkulturelt samfunn. Det er derfor større sannsynlighet for at vietnameserne som bor her vil kunne ha en vietnamesisk kontaktflate, og dermed mulighet for å tilhøre et vietnamesisk fellesskap hvor sentrale normer og verdier er felles. Dette er av betydning i og med at tidligere forskning (Helland 1997, Lauglo 1999, 2000) antar at den kulturtradisjon vietnameserne tilhører har en gunstig effekt på de vietnamesiske elevenes skoletilpasning.

¹ Også internasjonal forskning viser til liknende funn. For eksempel viser Caplan, Choy & Whitemores (1991) studie av barn av vietnamesiske båtflyktninger at de utmerker seg svært positivt i det amerikanske skolesystemet. Yap (1986) viser at båtflyktninger fra Vietnam i løpet av fem år hadde tatt igjen sine britiske klassekamerater i matematikk, og at de var nesten like gode som dem i engelsk.

Valg av metode

Det å anvende et ”sosial kapital perspektiv” i forbindelse med ungdom med minoritetsbakgrunn, og særlig i forbindelse med vietnameseres skoletilpasning er noe som er gjort tidligere. Zhou og Bankston (1994) har benyttet seg av sosial kapital-begrepet for å forklare skolesuksessen blant vietnamesere i New Orleans. Lauglo (1999, 2000) tar i bruk begrepet i forbindelse med skoletilpasning blant minoritetsungdom i Oslo. Det som tidligere er gjort på feltet når det gjelder sammenhengen mellom sosial kapital og vietnameseres skoletilpasning, danner utgangspunkt for den teoretiske interessen bak valg av tema.

Tidligere forskning som tar for seg skoletilpasning blant minoritetsungdom, er i hovedsak basert på kvantitative data. De forklaringer som gis på forskjeller i skoletilpasning, gir innblikk i generelle tendenser. Men ettersom de baserer seg på et kvantitativt datamateriale klarer de ikke å si hvordan de ulike mekanismene virker inn. Når man skal forsøke å forklare et fenomen er det ikke bare viktig å få en oversikt over hvilke faktorer som virker inn, men også hvordan de virker inn. Samfunnsforskning dreier seg i all hovedsak om å kunne forklare. Dette påpekes av Elster (1998), som er opptatt av at vi bør kunne identifisere bestemte kausale mønstre som kan gjenkjennes på tvers av situasjoner. Slike kausale mønstre betrakter han som mekanismer.

Det sentrale i denne oppgaven er å finne fram til ulike mekanismer knyttet til sosial kapital, og hvordan de virker inn. Jeg anser derfor bruk av kvalitativ metode som hensiktsmessig. Ved å gå i dybden av noen få personer vil man kunne få en forståelse av årsakssammenhenger, av hvordan ting henger sammen. Dette danner bakgrunnen for mitt valg av kvalitative intervjuer som metode.

Et annet moment som taler for bruken av kvalitativ metode er at anvendelsen av sosial kapital-begrepet, når det gjelder skoletilpasning, i stor grad gjøres uten at det i særlig grad reflekteres over valg av definisjon og de teoretiske implikasjoner dette medfører. Det ser også ut til forskere har tatt i bruk sosial kapital-begrepet, og operasjonalisert det, uten at de egentlig har en helt tilstrekkelig forståelse av hva som ligger i begrepet, og hvordan man kan anvende det i utdanningssosiologi. For å kunne besvare spørsmålet om hvordan sosial kapital virker inn på skoletilpasning, anser jeg et kvalitativt design for å være mest hensiktsmessig. Ved å benytte meg av en kvalitativ strategi antar jeg at den dybdeforståelsen man her får, ville gi en bedre forståelse av begrepet, og dermed føre til at anvendelsen av begrepet i andre studier vil kunne utgjøre et mer hensiktsmessig og nyttig analyseverktøy.

Hvem kan denne studien fortelle noe om?

De ungdommene jeg har snakket med kan alle sies å ha en relativt god tilpasning til skolen. Det er ingen av ungdommene som kan betegnes som såkalte ”dropouts”, de er alle under utdanning. Ungdommene i mitt materiale mestrer skolen, om enn i noe varierende grad. Dette gjør at de funn jeg kommer fram til for eksempel ikke kan bidra til å belyse hvorfor ungdom velger å slutte på skolen. De årsakssammenhengene mellom sosial kapital og skoletilpasning, som jeg finner fram til, forteller kun noe om de ungdommene jeg har snakket med. Det kan likevel være slik at disse funnene har overføringsverdi. For at denne studiens funn skal være relevant i andre forskningssammenhenger, er det derfor av betydning at jeg i løpet av oppgaven spesifiserer under hvilke betingelser de ulike mekanismene gjelder.

Introduksjon til oppgavens innhold

I det neste kapittelet vil jeg ta for meg tidligere forskning om skoletilpasning blant ungdom med minoritetsbakgrunn. Jeg vil gi en presentasjon av hvordan forskjeller i skoletilpasning tidligere har blitt forklart. I løpet av analysen vil jeg kommentere relevansen av disse forklaringene.

Kapittel tre er en presentasjon av hvordan jeg metodisk har gått fram, samt en diskusjon av etiske betraktninger. I tillegg gir jeg en presentasjon, i form av en tabell, av de ungdommene jeg har snakket med.

I kapittel 4 gir jeg en teoretisk innføring i begrepet sosial kapital. Jeg tar utgangspunkt i Colemans (1988, 1990, 1994) forståelse av sosial kapital. Gjennom den kritikken som kan rettes mot Colemans forståelse, søker jeg å spesifisere sosial kapital-begrepet slik at det er mest mulig anvendbart for mitt materiale. I dette arbeidet støtter jeg meg i særlig grad til McNeals (1999) analytiske rammeverk. Dette rammeverket utgjør en analytisk støtte til min definisjon av sosial kapital, og vil bidra til å strukturere analysen.

Kapittel 5, 6 og 7, som utgjør analysen, struktureres ut fra det analytiske rammeverket jeg har skissert i kapittel 4. Jeg ser på sosial kapital i form av tre dimensjoner, og analysekapitlene deles i tre ut fra dimensjonene.

I det kapittel 5 tar jeg for meg de strukturelle og innholdsmessige aspektene i relasjonen mellom foreldre og barn. Ut fra materialet finner jeg fram til to foreldretyper, og jeg ser på hvordan disse foreldretypene virker inn på skoletilpasning blant de ungdommene jeg har snakket med. Til slutt tar jeg for meg på hvilken måte de strukturelle og innholdsmessige aspektene utgjør sosial kapital for ungdommenes skoletilpasning.

I kapittel 6 gir jeg en presentasjon av de ressurser som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn, og som dermed kan utgjøre sosial kapital for ungdommenes skoletilpasning.

Deretter ser jeg på hvordan disse ressursene virker inn på ungdommenes skoletilpasning, før jeg til slutt tar for meg hvordan ressursene kan utgjøre kapital for ungdommenes skoletilpasning.

Den tredje sosial kapital dimensjonen – normer om forpliktelse og gjensidighet – presenteres i kapittel 7. Disse normene presenteres ut fra det jeg har kalt ”takknemlighetskultur”. Jeg ser på hvordan denne takknemlighetskulturen virker inn på skoletilpasningen til de ungdommene jeg har snakket med. Til slutt i dette kapitlet tar jeg for meg hvorvidt denne tredje sosial kapital dimensjonen egentlig bidrar med ny innsikt i problemstillingen.

I det åttende og avsluttende kapitlet forsøker jeg å samle trådene, og jeg gjør jeg meg noen empiriske og teoretiske betraktninger rundt forholdet mellom sosial kapital og skoletilpasning. Først gir jeg en helhetlig beskrivelse av hvordan de ulike mekanismene knyttet til sosial kapital, gir seg utslag i ulike måter å tilpasse seg skolen på. Disse mekanismene er allerede skissert i de tre foregående kapitlene, men gjennom en typologi forsøker jeg å gi en helhetlig presentasjon og oppsummering av funnene i mitt datamateriale. Jeg gir også en oppsummering av hvilke teoretiske forklaringsmodeller som har vist seg relevante i min studie. Deretter gjør jeg meg noen betraktninger rundt studiens overføringsverdi, og hvilke teoretiske implikasjoner studien har for sosial kapital-begrepet. Jeg forsøker også å si om mulige utviklinger, og hvorvidt man kan se på framtiden med positive øyne. I en forlengelse av dette trekker jeg inn ulike tiltak som kan bidra til å kompensere for eventuelle ulemper knyttet til sosial kapital. Til sist kommenterer jeg kort hvorvidt jeg har klart å innfri de empiriske og teoretiske ambisjonene som ble satt opp innledningsvis i dette kapitlet.

Kap 2: Hvordan forklare skoletilpasning? En presentasjon av tidligere forskning

”Successful school learning depends on many personal characteristics other than intelligence, such as persistence, interest in school, and willingness to study. The encouragement for academic achievement that is received from peers, family and teachers may also be important, together with more general cultural factors” (Neisser mfl. 1996:81-82).

Som sitatet viser er det en rekke forhold som påvirker folks akademiske prestasjoner. I denne oppgaven vil jeg fokusere på hvordan sosial kapital virker inn på skoletilpasning blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Jeg vil derfor ikke komme inn på alle de faktorer som kan være av betydning for ungdommenes skoleprestasjoner og utdanningsvalg.

To mekanismer som kan forklare individers handling

I boka *Were they pushed or did they Jump? Individual Decision Mechanism in Education* (1987), tar Diego Gambetta opp hvorvidt utdanningsatferd er et resultat av intensjonelle valg eller et resultat av prosesser som virker bak deres rygg. Gambetta setter fram tre perspektiver på individers atferd: a) Det strukturalistiske perspektivet; b) Dyttet bakfra perspektivet²; c) Trukket forfra perspektivet.³ Jeg vil trekke fram de to sistnevnte fordi de kan fungere som forklaringsmodeller på individers utdanningsvalg.⁴ Disse to perspektivene kan sies å representere et skille mellom forklaringer basert på kultur og forklaringer basert på individers rasjonalitet.

² Dette perspektivet har den engelske merkelappen ”Pushed-from-behind-view”.

³ Dette perspektivet har den engelske merkelappen ”Pulled-from-the front-view”.

⁴ Ifølge Gambetta (1987) innebærer det strukturalistiske perspektivet på handling at mennesket ikke har en egen fri vilje, men utelukkende er styrt av krefter som virker bak deres rygg. De sosiale strukturene er med andre ord determinerende for utfallet av folks handling, og dette perspektivet kan derfor kritiseres for å ikke kunne forklare handling, fordi det ikke er rom for individenes frie vilje. Empirien viser at individenes handling ikke utelukkende styres av sosiale strukturer. Kritikken som er rettet mot det strukturalistiske perspektivet, gjør at jeg har valgt å ikke innlemme dette perspektivet som en tredje mekanisme, som kan bidra til å forklare individers handling. På denne måten forsøker jeg å styre unna et slikt deterministisk syn på handling. Hvorvidt dette egentlig utgjør et problem faller utenfor denne oppgaven å diskutere, og jeg velger å støtte meg til Gambettas forståelse av dette handlingsperspektivet. Dette innebærer ikke at jeg mener at de sosiale strukturene i samfunnet ikke er av betydning for folks handlinger, men at jeg av pragmatiske grunner finner det mest hensiktsmessig å utelate det strukturalistiske perspektivet på handling.

Slik Gambetta framstiller det, antas individuelle beslutninger å være av minimal betydning for individenes valg i ”dyttet-bakfra-perspektivet”. Derimot styres individenes valg i hovedsak av sosiale eller psykologiske årsaker som er uklare for den individuelle bevissthet, og som derfor handler bak individenes rygg, og dytter aktørene mot en gitt handlingsretning. Dette perspektivet vektlegger de iboende kreftene som er forankret i normer, oppfatninger og sub-kulturelle verdier. Innenfor et slikt perspektiv kan kulturforklaringer innlemmes. I ”trukket-forfra-perspektivet” antas det at individer handler ut fra sine intensjoner. Når de står overfor flere handlingsvalg, vil de veie dem opp mot hverandre og velge i henhold til forventede belønninger knyttet til hvert handlingsvalg. Individene dyttes ikke bakfra, men trekkes forfra.

I sosiologien står synet på handling sentralt. Teoretikere som har et rasjonelt handlingsperspektiv, utelukker ofte betydningen av kultur på bekostning av rasjonalitet. Slik Gambetta presenterer de to perspektivene på handling, kan de i stedet for å utgjøre to konkurrerende tilnærminger til handling, betraktes som to mekanismer som begge kan være av betydning for individers valg. Dette innebærer at man kan bruke begge mekanismene til å forklare individers atferd, framfor å måtte tolke individenes atferd innenfor rammene til enten det ene eller det andre perspektivet. Hvorvidt kultur eller rasjonalitet, eller begge, er egnet til å forklare ungdommenes utdanningsatferd, er spørsmål jeg vil komme inn på i analysen. Jeg velger å stille meg åpen til hvilke forklaringer på individers atferd som kan være av betydning. Det vil være det empiriske materialet som vil vise om kultur, rasjonalitet, eller begge er egnede forklaringsmekanismer.⁵

Jeg vil nå gi en presentasjon av tidligere forskning på feltet utdanning og minoriteter, der jeg vil komme inn på ulike forklaringer som kan tenkes å være av betydning for temaet i oppgaven. I motsetning til de to mekanismene Gambetta setter fram, kan disse forklaringene sies å være mer detaljerte beskrivelser av bakgrunnen for folks handlinger, og er tettere

⁵ Det er i denne sammenheng verdt å merke seg at Gambetta kan sies å representere en svak versjon av teorien om rasjonelle valg. Slik jeg forstår Gambetta innebærer dette enkelt sagt at dersom de rasjonelle/intensjonelle modellene ikke strekker til, må man lete etter andre forklaringer. Utgangspunktet til Gambetta er altså at man i prinsippet må anta at folk handler intensjonelt i den betydning at de vet noe om hva de vil ha, hva som kan stå i veien for at de får det, og sannsynligheten for at de får det (Gambetta 1987:22) Han mener at man likevel må ta i bruk ”dyttet bakfra” forklaringer for å få en fullgod forklaring på individers handling. Slike forklaringer innebærer en vektlegging av normer, tradisjoner og klasseverdier. I denne oppgaven skiller mitt ståsted seg fra Gambettas perspektiv når det gjelder hans ”metodiske prinsipp”. Jeg mener ikke at man i prinsippet alltid først bør se etter folks intensjonelle motiver, man bør heller betrakte forklaringer basert på kultur og rasjonalitet som metodisk komplementære.

knyttet til den empiriske virkeligheten. De ulike forklaringene som vil presenteres kan i hovedsak knyttes opp mot de to mekanismene Gambetta opererer med. Som vi skal se er det en overvekt av forklaringer som vektlegger mekanismer som dytter individene bakfra.

Motivasjon

Ungdommenes egen motivasjon for å lære, og tro på egen mulighet til å lære, vil påvirke ungdommenes evne til å tilegne seg kunnskaper og den arbeidsinnsats de legger ned.

Psykologen John W. Atkinson (1964) har utviklet en teoretisk modell der han søker å forklare motivasjon. I en situasjon hvor det er snakk om å yte noe vil to motstridende tendenser gjøre seg gjeldende. For det første vil lysten til å lykkes trekke i retning av å gå løs på oppgaven. Samtidig vil angst for å mislykkes trekke i motsatt retning. Hva utfallet blir avhenger av hvilken av de to tendensene som er sterkest.

Tendensen til å ønske å lykkes deler Atkinson inn i tre komponenter. Den første er et motiv om å oppnå suksess, den andre den subjektive vurderingen av sannsynligheten for å lykkes, og den tredje, den subjektive vurderingen av verdien av å lykkes. For å lykkes er man altså avhengig av å ha et ønske om å lykkes, finne det sannsynlig at man vil greie det, samt verdsette verdien av å lykkes. Vi ser her at det ikke bare er den indre motivasjonen som vektlegges. Den tredje komponenten i Atkinsons modell – verdien av å lykkes – kan sies å utgjøre en ytre motivasjon.

I motivasjonsforskning skilles det ofte mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen handler om en interesse for aktiviteten eller emnet i seg selv. En aktivitet som oppstår og holdes i gang av en slik interesse er indremotivert. Hvis motivasjonen derimot er ytre, vil aktiviteten oppstå og holdes i gang av ens forventninger om å oppnå resultater eller belønninger som handler om noe annet enn selve aktiviteten (Imsen 1991). Dersom en person velger en bestemt type utdanning fordi han har en forventning om at dette vil gi respekt og anerkjennelse i framtiden, kan man si at motivasjonen er ytre. Hvis han derimot velger en utdanning basert på interesse for faget, er motivasjonen indre. Ytre motivasjon kan sies å være et eksempel på en ”trukket forfra-mekanisme”.

I pedagogisk psykologi snakker man ofte om prestasjonsmotiv (se f.eks. Imsen 1991 eller Boggiano & Pittman (eds.) 1992). Med dette menes å være motivert for det å prestere i seg selv. Det er altså en motivasjon som ikke er motivert av noen form for belønning, annet enn å klare oppgaven. Motivasjonen kommer innenfra, og fremmer gode skoleprestasjoner. Slik indre motivasjon ser i stor grad ut til å være påvirket av de sosiale omgivelsene. Positiv tilbakemelding fra omgivelsene og en følelse av mestring i læringssituasjoner, gir positive erfaringer og styrker den indre prestasjonsmotivasjonen. Dette kan igjen bedre læringsevnen

og de akademiske prestasjoner, og man beveger seg i gode sirkler. Omvendt kan negativ tilbakemelding og følelse av å mislykkes føre en inn i onde sirkler (Imsen 1991). Foreldrene er en viktig del av de unges sosiale omgivelser, og måten de håndterer sine barns prestasjoner på, er derfor av betydning. Dersom foreldrenes håndtering av barnas prestasjoner kan knyttes til deres kulturbakgrunn, kan dette betraktes som en mekanisme som ”dytter bakfra”.⁶ I løpet av analysen vil jeg ta for meg hvordan dette med motivasjon gjør seg gjeldene hos ungdommene.

Skolen reproducerer ulikhet - reproduksjonsteorier

Et sentralt mål i etterkrigstidas omfattende skolereformer har vært å utjevne forskjeller basert på sosial bakgrunn. Målsettingene har i liten grad blitt oppnådd (Haug 2003). Generell forskning på utdanning viser at barn med bakgrunn i de høyere sosiale lag og mellomlagene, har større muligheter til å gjøre det godt på skolen, og nå høyere opp i utdanningssystemet, enn barn med bakgrunn i lavere sosiale lag (Hansen 1986). Forskning viser også at det er forskjeller i prestasjoner og utdanningsnivå mellom majoritetsspråklig og minoritetsspråklig ungdom (Læringscenteret 2003, Eldering & Kloprugge 1989, Opheim & Støren 2001, Krangle & Bakken 1998, Engen mfl. 1996, Lie; Kjærnsli; Roe & Turmo 2001, Lauglo 1996).

Utdannings sosiologien har tradisjonelt vært opptatt av skolens rolle som ulikhetsskapende institusjon i samfunnet, der sosial ulikhet reproduseres fra foreldre til barn. Det finnes ulike forklaringer på hvorfor denne ulikheten reproduseres mellom generasjonene. Slike forklaringer kan sies å være ulike versjoner av ”dyttet bakfra-mekanismer”, der individene dyttes mot et gitt handlingsalternativ, uten at de er seg dette bevisst.

⁶ Innenfor samfunnsforskningen er bruken av begrepet ”kultur” et tilbakevendende tema, som er mye omdiskutert. En innvending som ofte reises mot bruken av kulturbegrepet er at ikke alle er like, og at ikke alle slutter opp om ”kulturen” i like stor grad. Dette gjør det vanskelig å benytte seg av begrepet som en hensiktsmessig analytisk kategori. Jeg velger i denne oppgaven å benytte meg av begrepet ”vietnamesisk kultur” o.l., som en betegnelse på de fellestrekk ungdommene jeg har snakket med trekker fram som kultur i intervjuene. Jeg velger å benytte meg av en slik subjektiv kulturforståelse av pragmatiske grunner. Temaet for denne oppgaven er ikke kultur i vid forstand, og en omfattende diskusjon av kulturbegrepet vil derfor falle utenfor oppgavens rammer. I tillegg til en slik subjektiv kulturforståelse, vil jeg benytte meg av kulturbegrepet i sammenhenger der jeg trekker inn tidligere forskeres bruk av begrepet. Selv om jeg snakker om ”den vietnamesiske kulturen” eller ”vietnamesiske tradisjoner”, innebærer ikke dette, at jeg ikke er klar over at det er stor variasjon blant folk i Vietnam og blant ”vietnamesere” i Norge.

Prestasjonsforskjeller skyldes ulike holdninger til utdanning

En forklaring legger vekt på at sosiale prestasjonsforskjeller i skolen kan oppstå fordi skole og utdanning verdsettes forskjellig i familier med ulik sosial status i samfunnet.⁷

Middelklasseungdom er de mest utdanningsmotiverte, mens arbeiderklasseungdom devaluerer betydningen av utdanning. Dette fører til at middelklasseungdom presterer bedre enn arbeiderklasseungdom, fordi sistnevnte *ikke alltid gjør så godt de kan* (se Hyman 1966, Willis 1977, Grøgaard 1993). En variant av slike forklaringer, der det er ungdommenes verdier og holdninger til utdanning som står sentralt, har blitt brukt i flere amerikanske studier av minoritetsungdom (se Ogbu 1991; Gibson & Ogbu 1991; Steinberg, Brown & Dornbusch 1996). Poenget i denne sammenheng er at dersom de unge forventer å få lite igjen ved å ta utdanning, blir det meningsløst å anstrenge seg i skolen. På denne måten kan svake skoleprestasjoner være resultat av en rasjonell respons på at utdanning ikke lønner seg (Ogbu 1991).⁸

⁷ Slike forklaringer betegnes ofte som ”verditeorier”.

⁸ Vi finner liknende argumenter i generell utdannings sosiologi under merkelappen ”sosial posisjonsteori” (se f.eks. Hansen 1986). Uten forutsetningen om tradisjonell handling kan man finne klare likhetstrekk mellom verditeorien og sosial posisjons teorien. Verditeorien snakker om verdier, mens sosial posisjons teorien snakker om preferanser. Hansen ville nok ikke sagt seg enig i dette, i og med at hun mener verditeori forutsetter tradisjonell handling, det vil si ureflektert handling. Sosial posisjonsteori forutsetter at alle alltid gjør så godt de kan, men at ulike preferanser i de ulike sosiale lagene gjør at personer tilhørende lavere sosiale lag ikke når like høyt opp i utdanningssystemet. Grøgaard (1993), som er en moderne forsvarer av verditeorien, mener derimot at alle ikke alltid gjør så godt de kan, og at dette kan knyttes til de verdiene de har som en følge av deres klassebakgrunn. Det er likevel ikke nødvendig å betrakte dette som tradisjonell handling. Det at ikke alle alltid gjør så godt de kan, behøver ikke innebære en ureflektert handling basert på inngrodde vaner. Uansett kan man si at begge teoriene er opptatt av at de verdiene (preferansene) som ligger forankret i de ulike sosiale lagene fører til en reproduksjon av klassesystemet. For en mer inngående drøfting av disse teoriene, se f.eks. Hansen (1986) for en presentasjon av verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori, samt Helland (1997) for en kritikk av Hansens framstilling.

Prestasjonsforskjeller skyldes ulik fordeling av ressurser

En annen forklaringsmodell tar utgangspunkt i at elevers forutsetning for å lykkes i skolen ikke er jevnt fordelt (Hernes 1974, Hernes & Knudsen 1976, Coleman mfl. 1966).⁹ Foreldre fra ulike sosiale lag, besitter ulike ressurser til å stimulere og utvikle de basisferdigheter barn og unge skal lære i skolesystemet. Samlet sett ser det ut til at foreldrenes kunnskaper og involvering i skolen er viktigere enn familiens økonomiske situasjon. Unge som vokser opp i familier der foreldrene har evne til å formidle kompetanse, språk, kunnskaper og verdier som går i akademisk retning, vil ha en fordel. I slike familier blir barna nesten umerkelig sosialisert inn i en tankegang som passer i skolen, og dermed vil de ha bedre forutsetninger for å møte utdanningsinstitusjonens krav (Bakken 2003b).

Bernstein (1975) legger stor vekt på den språklige sosialiseringen som foregår i ulike samfunnslag. Han argumenterer for at barn og unge som vokser opp i ulike sosiale sjikt lærer seg ulike språk eller språklige koder. Disse språklige kodene har betydning for barnas skoleprestasjoner. Middelklassens språk domineres av det Bernstein betegner som en utvidet kode. Dette innebærer et omfattende ordforråd, korrekt grammatikk og stor grad av kompleksitet i setningsoppbyggingen. Arbeiderklassens begrensede kode innebærer derimot en ulempe i forhold til middelklassens utvidete kode, fordi dette språket er bedre tilpasset det som skjer "ute i gata". Middelklassens språk er mer tilpasset det akademiske språket som brukes i skolen. Disse forskjellene har store konsekvenser når barna begynner på skolen. Slik jeg forstår Bernstein, oppdrar foreldrene barna på ulike måter. Disse forskjellene er av betydning for de språklige kodene barna innehar. Middelklassens måte å oppdra barna på innebærer at foreldrene begrunner, forklarer og diskuterer med barna om hvorfor grensene i hjemmet er som de er. Dette resulterer i at barna lærer å diskutere og reflektere i hjemmet. Arbeiderklassebarnet møter derimot en mer autoritær holdning i hjemmet, der foreldrene forventer at barna skal høre på dem uten at de forklarer hvorfor. Barna lærer dermed ikke å diskutere og reflektere gjennom oppdragelsen. Evne til refleksjon og diskusjon verdsettes i

⁹ Slike teorier betegnes ofte som "kulturteorier". Innenfor utdannings sosiologien finnes det to typer kulturforklaringer. Den ene retningen betegnes som mangelhypotesen. Den vektlegger kulturell deprivasjon, og innebærer at arbeiderklassehjemmet blir sett på som mindreverdige i kulturell forstand. Denne mangelen gjør at barnet er dårligere utrustet med tanke på å gjøre suksess i skolen. Den andre retningen betegnes som relativismehypotesen. Den ser på arbeiderklassekulturen som annerledes, ikke mindreverdige. Poenget er at skolen formidler en kultur som man må være sosialisert inn i for å kunne lykkes. Skolekulturen er basert på de høyere sosiale lags kultur, og dermed får barn fra disse lagene et konkurransefortinn i skolen i forhold til medelever med en annen etnisk eller klassemessig bakgrunn (se for øvrig Helland (1997) for en mer inngående beskrivelse av disse to retningene innenfor kulturteorien).

skolen, og således kan middelklassebarnet høste fruktene av foreldrenes måte å oppdra dem på. Beherskelse av den utvidete koden utgjør altså et fortrinn som påvirker skoleprestasjonene i positiv retning.

Det kan tenkes at slike språklige koder også er noe som gjør seg gjeldene blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Det kan være at ungdom med foreldre som hadde en høy klassebakgrunn i Vietnam, innehar en utvidet språkkode. Mens ungdom med foreldre som hadde en lav klassebakgrunn i Vietnam, innehar en begrenset språkkode. Hvis dette er tilfelle vil foreldrenes klassebakgrunn fra Vietnam kunne være av betydning for ungdommenes skoleprestasjoner.

Prestasjonsforskjeller skyldes diskriminerende praksis i skolen

En tredje forklaring, legger vekt på at ulikhet i skolen skyldes at skolen ikke behandler alle grupper av elever likt. Skolen ses ikke som en nøytral institusjon, men som en del av de maktrelasjoner som finnes ellers i samfunnet (Collins 1971, Bowles og Gintis 1976, Bourdieu & Passeron 1977).¹⁰ Skolesystemet er bygd opp på en slik måte at den type ferdigheter som belønnes i skolen tilhører den ”dominante kulturen”. Barn fra høyere sosiale lag antas å mestre de kulturelle kodene som er fremtredende i skolen, og dermed oppnår de bedre prestasjoner enn de fra lavere sosiale lag, som ikke sitter inne med denne ”tause” kunnskapen (Erikson og Jonsson 1996). Besittelse av de relevante kulturelle kodene er altså ulikt fordelt mellom de sosiale lagene. Dette legger grunnlaget for utdanningssystemets diskriminering av grupper som ikke besitter disse kjennetegnene. I forhold til minoritetsspråklig ungdom innebærer en slik ”kulturforklaring” at minoritetsspråklig ungdom innehar andre kulturelle ressurser enn majoritetsungdom. Dette kan betraktes som en ulempe med hensyn til skoleprestasjoner (Krange & Bakken 1998).

Reproduksjonen i skolen er ikke et en-til-en-forhold

Den sosiale reproduksjonen er nokså sterk i skolen. Likevel er det ikke snakk om et en-til-en-forhold mellom sosial bakgrunn og skolerestultater. Det er altså ikke slik at det kun er middelklassens barn som presterer godt i skolen. Sosial mobilitet er en mulighet for barn fra lavere sosiale lag. Reproduksjonsteorier beskriver nokså fastlåste sosiale mønstre som vanskelig lar seg overskride. Deres beskrivelse av virkeligheten blir derfor ikke helt korrekt, fordi de ikke kan forklare hvorfor noen barn fra de lavere sosiale lag oppnår sosial mobilitet, mens andre ikke gjør det. Sosiale reproduksjonsteorier kan på denne måten virke

¹⁰ Slike forklaringer betegnes i sosiologilitteraturen ofte som ”kulturforklaring”. Denne typen kulturforklaring går under navnet relativismehypotesen (se forrige fotnote for beskrivelse og litteraturhenvisning).

deterministiske og kan kritiseres for i mindre grad å ta hensyn til at elever og foreldre er selvstendige aktører (Bakken 2003b). Dette viser at det i forskning på skoletilpasning kan være viktig å ta hensyn til at det også finnes mekanismer som trekker individene forfra.

Nyere skoleforskning viser at enkelte innvandrergreper oppnår bedre resultater og har et mer positivt syn på skole og utdanning, enn det som kan forventes ut fra deres sosiale bakgrunn (Ogbu 1991, Gibson & Ogbu 1991, Portes & Rumbaut 2001, Fuligni 1997, Caplan mfl.1991, Lauglo 1996, Helland 1997). Slike studier utfordrer tradisjonelle sosiologiske reproduksjonsteorier (Bakken 2003b). Sammenliknet med reproduksjonsteorier representerer slike studier et mer positivt syn på hvilke muligheter etterkommere av innvandrere har i samfunnet (Kao & Tienda 1995). Sentralt i slike forklaringer står ideen om at innvandrere ofte har et ønske om å oppnå et bedre liv enn det som var mulig i 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 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. Mens sosiale reproduksjonsteorier legger vekt på de barrierene som møter minoritetsungdom i skolen, hevder ”optimistene” at en del innvandrerungdom har en spesielt sterk skolemotivasjon, som bidrar til å redusere ulempene (Lauglo 1996, 2000).

Tilhørighet til konfusianismen gir ungdom med vietnamesisk bakgrunn sterk skolemotivasjon

Vietnam er et land som historisk er sterkt preget av den konfusianske moraletikk på grunn av Kinas innflytelse over Vietnam i over 1000 år (Helland 1997, Lauglo 1996, Aulie; Berre; Hermansen & Undersrud 1984, Akman 1988). Konfusianismen er ingen religion, men består av en teori om ”dennesidige” verden, og et sett av regler for hvordan man bør oppføre seg i denne verden (Weber 1951).

Helland (1997) og Lauglo (1996, 1999) tenker seg at utdanningsorienteringen hos vietnamesere i Norge kan begrunnes kulturelt ut fra konfusianismen. Den sterke orienteringen mot utdanning og vektleggingen av å tilpasse seg verden, er verdier som står sentralt i konfusianismen. Dette antas å resultere i en sterk motivasjon for skolearbeid, samt en positiv holdning til utdanningsinstitusjonen. I tillegg antas det at vektleggingen av å tilpasse seg samfunnet slik at harmonien i verden opprettholdes, fører til en tålmodighet og fleksibilitet til verden, som ses som et fortrinn når det gjelder å tilpasse seg et nytt samfunn og en ny kultur (Helland 1997, Lauglo 1996, 1999). Disse faktorene antas å være fordelaktig når det gjelder de unges skoleprestasjoner, samt det å nå høyt i utdanningssystemet. På denne måten kan et kulturelt element kunne utgjøre en mekanisme som ”dytter bakfra”.

For å opprettholde harmonien i verden er det av betydning at individene tilpasser seg det samfunn de lever i (Helland 1997), og at de følger det Weber (1951) kaller kardinaldydene.¹¹ Blant kardinaldydene er dannelse og utdanning de viktigste. Slik Weber (1951) framstiller konfusianismen, er poenget med utdanning at individene skal utvikle sin sanne natur; gjennom utdanning vil uten unntak det gode i ethvert menneske komme til syne. Dette viser den filosofiske tanken bak verdsettingen av utdanning, der utdanning ses som et middel for individenes utvikling slik at harmonien i verden opprettholdes.

Likhet mellom mennesker anses som et viktig prinsipp og forutsetning i konfusiansk etikk, og det er slik at alle mennesker i utgangspunktet betraktes som like. Det som imidlertid skiller dem fra hverandre er utdannelsen de innehar. Utdanning skaper den nødvendige strukturen i samfunnet, der alle finner sin plass. Dette tilsier at utdanning omtrent er det eneste saliggjørende for status og suksess i et samfunn tuftet på konfusianismen. Dermed får utdanning en usedvanlig viktig posisjon (Helland 1997:98).

I Vietnam har ikke utdanning vært, og er fremdeles ikke, et gode alle har kunnet nyte godt av, men har vært avhengig av økonomiske midler (Kieu 2002, Aulie mfl. 1984). Materiell rikdom er altså en avgjørende faktor for hvilken plassering man får i det sosiale lagdelingssystemet, og dermed for hvilken respekt man får av andre mennesker. På samme tid er det slik at utdanning medfører økonomiske midler og materielle goder. På denne måten har lagdelingsstrukturen, i et samfunn der man ved fødsel egentlig ses som like, i realiteten ikke fungert ut fra prinsippet om likhet slik konfusianismen forutsetter. Muligheten til å ta utdanning har gått i arv.

Den filosofiske tankegangen som ligger innebygd i konfusianismen er altså at utdanning ses som en verdi det er verdt å forfølge uavhengig av de materielle goder som følger med, fordi utdanning handler om utvikling av selvet. Det kan likevel stilles spørsmål ved om det i mitt materiale er slik at de vietnamesiske foreldrenes orientering mot utdanning, og derigjennom ungdommenes orientering mot utdanning, skyldes at de utelukkende ser på utdanning som en verdi i seg selv, eller om deres orientering mot utdanning i større grad kan begrunnes ut fra mer rasjonelle vurderinger. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen.

¹¹ Sentralt i kardinaldydene står en verdsetting av et langt liv som oppnås gjennom å unngå opphisselse og å leve et rolig liv. I tillegg står ”korrekt atferd” (dannelse) sentralt, og dette innebærer høflighet, verdighet og eleganse. Det viktigste av alle idealer er imidlertid ærbødighet og lojalitet overfor alle som står over en selv i rang. Dette innebærer lydighet og respekt overfor foreldre og andre som er eldre enn en selv. Dessuten står kunnskap, tilegnet ved hjelp av utdanning svært høyt (Helland 1997).

Betydningen av språket

Tidligere forskning har sett på språket som både en strukturell begrensning og en ressurs.¹² Oppfatninger om språket som den mest vesentlige faktor for minoritetsspråklige elever i skolen, er utbredt både blant lærere og i den offentlige debatt. Det som vektlegges, er at elever som ikke behersker norsk, ikke får fullt utbytte av en undervisning som i all hovedsak foregår på norsk (Bakken 2003b). Til tross for en slik oppfatning, viser offisiell karakterstatistikk at minoritetslevers språkproblemer i mange tilfeller er av en midlertidig karakter.

Språkproblemene reduseres med botiden i Norge. Det kan derfor se ut til at språkproblemer har størst betydning den første tiden barna befinner seg i en ny språklig kontekst (se f.eks. Læringscenteret 2003, Löfgren 1991, Nielsen 1997). Andre studier viser at det er viktig for minoritetsspråklige barn å inkluderes i norskspråklige sammenhenger så tidlig som mulig. Det er altså fordelaktig at de går i norsk barnehage før de begynner på skolen (Bakken 2003a).

På begynnelsen av 1900-tallet, ble det å måtte forholde seg til flere språk gjennom oppveksten oppfattet som et problem. Fra 1960-tallet og utover, har derimot studier vært mer opptatt av at tospråklighet kan fremme akademiske prestasjoner. Det blir argumentert med at tospråklighet i seg selv fremmer kreativ tenkning, noe som anses å være fordelaktig (Peal & Lambert 1962, Romaine 1995). Den optimistiske holdningen til tospråklighet har også blitt utfordret (Baker 1996, McNab 1979, Reynolds 1991). Kritikken innebærer at den positive sammenhengen mellom beherskelse av to språk og skoleprestasjoner ikke nødvendigvis oppstår som en lingvistisk effekt, men som resultat av bakenforliggende egenskaper som intelligens, motivasjon og sosiale oppvekstbetingelser (Bakken 2003b).

Studier fra flere land viser at enkelte minoritetsgrupper gjør det spesielt godt i skolen, mens andre grupper oppnår resultater under gjennomsnittet (Portes & Rumbaut 2001, Gillborn & Gipps 1996, Similä 1994). Dersom språkproblemer er hovedårsaken til at minoritetslever møter problemer i skolen, er det naturlig å tenke seg at prestasjonsmønsteret følger språklige likheter og ulikheter med majoritetsspråket. Forskning viser at dette ikke er tilfelle. For eksempel er norske elever en av de gruppene som gjør det svakest i den svenske skolen (Similä 1994). Forskning i Norge viser at elever med vietnamesisk bakgrunn oppnår relativt gode resultater. Dette til tross for at vietnamesisk gjerne karakteriseres som mer ulikt norsk, enn morsmålet til andre elevgrupper som ikke gjør det særlig godt i norsk skole (Engen mfl.

¹² ”Betydningen av språket” kan ikke direkte knyttes til de to mekanismene ”trukket forfra” og ”dyttet bakfra”. Jeg har likevel tatt med denne forklaringen i presentasjonen av tidligere forskning, fordi det legges stor vekt på dette elementet i tidligere forskning.

1996). Slike funn utfordrer forklaringer som ensidig vektlegger språkforskjeller (Bakken 2003b).

I analysen vil jeg ikke ta for meg hvorvidt ungdommenes språklige mestring påvirker deres skoleresultater, i og med at det sentrale i denne oppgaven er hvordan ungdommenes forhold til foreldrene kan virke inn på deres skoletilpasning. Det som eventuelt kunne vært av betydning her er det språklige hjemmemiljøet.¹³

¹³ Dette vil heller ikke kommenteres i analysen ettersom de språklige hjemmeforholdene stort sett er relativt like. Foreldrenes beherskelse av det norske språk er dårligere enn ungdommenes. Ungdommene snakker vietnamesisk med sine foreldre, og norsk med sine søsken. Datamaterialet vil dermed ikke kunne bidra til å kaste lys over en slik tematikk. De språklige ferdighetene vil kommenteres, men i denne forbindelse ut fra Bernsteins (1975) teorier om ulike språklige koder knyttet til sosial klasse.

Kap 3: Metodiske betraktninger og presentasjon av det empiriske materialet

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg metodisk har gått fram i denne oppgaven. Jeg vil også ta for meg de etiske betraktninger jeg har gjort meg, og da spesielt med tanke på kravet om anonymitet. Til slutt vil jeg gi en kort presentasjon av datamaterialet. En lengre presentasjon vil gis i et vedlegg. Der presenteres materialet i form av en matrise.

Et fleksibelt design

Kvalitativ metode innebærer i mange tilfeller et fleksibelt design, ettersom man ikke er avhengig av å stille identiske spørsmål til informantene. I kvantitativ metode, er det derimot slik at man spør et stort antall respondenter identiske spørsmål, og man får dermed informasjon som går i bredden. Den kvalitative metodens fleksible design, samt det at man går i dybden, gjør at denne tilnærmingen har klare fordeler når det gjelder å få innblikk i årsakssammenhenger. Når man benytter seg av et kvalitativt design må man velge mellom ulike framgangsmåter for informasjonsinnsamling. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitative intervjuer. Gjennom samtaler med ungdom antok jeg at jeg ville få informasjon om ulike faktorer som kan ha påvirket deres skoletilpasning, og derigjennom finne fram til noen årsakssammenhenger.

På bakgrunn av tidligere forskning og teori om sosial kapital og skoletilpasning, fant jeg fram til noen temaer som kunne tenkes å være av betydning, og disse bidro til å strukturere intervjuene. Det var likevel ikke gitt hva som ville utgjøre sosial kapital for de ungdommene jeg skulle snakke med, og hvordan dette virket inn. Det var derfor viktig for meg å beholde den fleksible tilnærmingen som kvalitativ metode kan innebære. Dette ble forsøkt ivaretatt ved at det ungdommene fortalte i stor grad var styrende for samtalen. Eksempelvis hadde jeg ikke tenkt på betydningen av foreldrenes bruk av fysisk avstraffelse, eller det at det er mulig å forstå utdanning som en måte å vise takknemlighet til sine foreldre. Slike ”nye” elementer ble fulgt opp i de påfølgende intervjuene, og således gjorde dette at de spørsmålene jeg stilte ungdommene endret seg underveis. Empirien var dermed styrende for den informasjonen som ble innhentet. For meg var det altså ikke noe mål i seg selv å spørre den siste intervjupersonen de samme spørsmålene som den første personen jeg intervjuet. Intervjuene ga meg informasjon som gjorde at jeg lærte underveis i intervjuprosessen, og dette la føringer på hvilke ting som ble tatt opp. Intervjuprosessen bar altså preg av at det fant sted en utvikling i min forståelse.

Struktur

Intervjuguiden og anvendelsen av et nettverkskart, kan sies å utgjøre de strukturelle elementene i intervjuene mine. Basert på tidligere forskning og teori om utdanning, sosial kapital og ”vietnamesere i Norge”, utarbeidet jeg en intervjuguide. Denne var til en viss grad styrende for intervjuene. Dette gjorde at jeg ikke gikk ut i felten uten noen som helst forkunnskap eller ideer. Temaene jeg ut fra en slik forkunnskap for eksempel fokuserte på var; ungdommenes forhold til foreldrene; foreldrenes involvering i ungdommenes skolegang; ungdommenes innsats, prestasjoner og utdanningsmål; ungdommenes nettverk av jevnaldrene, osv. (se vedlegg 1). På denne måten var altså tidligere forskning og teori styrende for hvilke temaer vi kom inn på i intervjuene.

I tillegg til intervjuguiden benyttet jeg meg av et nettverkskart, fordi jeg anså dette som et hensiktsmessig metodisk verktøy. Ideen er hentet fra Bø (1993) som ser på nettverksteorier i sosialt arbeid. I slutten av intervjuet ba jeg informantene tegne opp en oversikt over sitt nettverk ut fra tre dimensjoner; hvor mye tid man tilbringer med de ulike personene i nettverket; graden av nærhet; og hvem man snakker med om personlige problemer. Dermed inneholder nettverkskartet i realiteten tre kart. Personen plasserer seg selv i sentrum og tegner linjer ut til de ulike personene i nettverket. Avstanden fra seg selv til ”de andre” symboliserer for eksempel grad av nærhet til de ulike personene i nettverket, slik at en person man har et nærrere forhold til plasseres nærmere seg selv enn man plasserer en man har et mer fjernt forhold til (se eksempel på et slikt nettverkskart i vedlegg 2).

Gjennom nettverkskartet fikk jeg et oversiktsbilde over informantenes nettverk, og en subjektiv forståelse av ulike kvaliteter ved de sosiale relasjonene. Gjennom et slikt metodisk grep kunne jeg innhente viktig informasjon om betydningen av ungdommenes sosiale relasjoner, som ikke nødvendigvis ville kunne fanges opp gjennom selve intervjuet. Dette gjorde også at jeg kunne sammenlikne nettverkskartet med det bildet intervjupersonene uttrykte i ord under selve intervjuet. Var det personer som inngikk i nettverket, men som på bakgrunn av spørsmålenes ordlyd ikke hadde blitt omtalt, ville disse kanskje trekkes fram i konstruksjonen av nettverkskartet, og bildet av intervjupersonenes sosiale relasjoner og betydningen av disse ville forhåpentligvis bli mer fullstendig. I de fleste intervjuene skilte ikke selve intervjuene seg fra nettverkskartet, men bidro til å gi en oppsummering over det intervjupersonene hadde fortalt. I ett av intervjuene var det derimot en onkel som ikke var nevnt underveis i intervjuet som ble tegnet inn i nettverkskartet. Dette gjorde at vi også fikk snakket om onkelens innvirking på intervjupersonens liv, og dermed ble informantens beskrivelser av sitt nettverk mer fullstendig.

Forholdet mellom teori og data

I hvor stor grad teoretiske betraktninger gjør seg gjeldende i forhold til den empirien som samles inn, omtales av Thagaard (1998) som forholdet mellom teori og data. Kvalitativ forskning betegnes ofte som induktiv, fordi teorien utvikles fra dataene. Motsatsen til en induktiv tilnærming innebærer at teorien testes i forhold til datamaterialet, og kalles en deduktiv tilnærming. I kvantitative studier setter man ofte opp hypoteser som testes i forhold til datamaterialet, og man sier derfor at kvantitative studier er deduktive. Det finnes også en tredje tilnærming som står i en posisjon mellom induksjon og deduksjon, som kalles abduksjon. Dette begrepet beskriver samspillet mellom induksjon og deduksjon, der forholdet mellom teori og data er dialektisk (Thagaard 1998, Ragin 1994). Abduksjon innebærer altså at forskeren vekselvis har en induktiv tilnærming og en deduktiv tilnærming. For eksempel kan forskerens teoretiske forankring gi perspektiver på hvordan dataene kan forstås, men samtidig vil analysen av dataene ha en sentral plass når det gjelder å utvikle ideer.

I denne studien representerer forholdet mellom teori og data en abduktiv tilnærming. Den overordnede rammen for denne oppgaven er sosial kapital. Tidligere teori og forskning ga meg et visst pekepinn om hva jeg skulle se etter når det gjaldt sosial kapital og skoletilpasning. Når det gjelder teorier om sosial kapital var det spesielt Colemans teorier som utgjorde min forkunnskap. Etter at intervjuene var gjennomført og jeg forsøkte å finne fram til måter å forstå det empiriske materialet på, forsto jeg at jeg var nødt til å ha et analytisk rammeverk for å strukturere analysen. Jeg fant fram til et slikt rammeverk, utarbeidet av McNeal (1999). Dette rammeverket har bidratt til å strukturere datamaterialet. Det var altså først etter at det empiriske materialet var innsamlet, og jeg begynte å forstå mer av hva som kunne utgjøre sosial kapital for de ungdommene jeg hadde snakket med, at jeg forsto at dette rammeverket var et hensiktsmessig verktøy for å forstå hvordan sosial kapital virker inn på ungdommenes skoletilpasning. Man ser altså hvordan tidligere forskning og teori til en viss grad legger føringer for innsamlingen av datamaterialet. Når man deretter begynner å tolke det empiriske materialet øker forståelsen av temaet. Dette resulterer i at det teoretiske utgangspunktet må revideres, og man kan si at empirien virker tilbake på teorien. Det empiriske materialet kan på denne måten øke forståelsen av et analytisk og teoretisk begrep.¹⁴

I løpet av 1960-årene utviklet Glaser og Strauss det som betegnes som grounded teori-tilnærmingen.¹⁵ Grounded teori er en metodologisk posisjon som framhever betydningen av å

¹⁴ Jeg vil kommentere dette i mer detalj senere i dette kapittelet, samt i kapittel 4.

¹⁵ Denne tilnærmingen betegnes også som empiribasert eller forklaringsbasert teoriutvikling (se f.eks. Thagaard 1998, Mjøset (2003).

forankre teoriutvikling i konkret, empirisk forskningsvirksomhet (Brante, Korsnes & Andersen 1997). I boka ”*The discovery of grounded theory*” (1967) argumenterer Glaser og Strauss for hvordan teori kan utvikles på grunnlag av systematiske analyser av dataene.¹⁶ Grounded teori-tilnærmingen bygger på en forutsetning om empirinærhet. Denne forutsetningen har betydning for alle deler av forskningsprosessen. Teori og problemstillinger skal utledes av det analytiske arbeidet med de empiriske data, og forskeren må dermed tilstrebe en åpenhet til sitt forskningsfelt. Denne åpenheten innebærer ikke en teoretisk forskningsløshet, men at forskeren i størst mulig grad må unngå å ta stilling til hva som er uvesentlig eller vesentlig på forhånd. En slik åpenhet er dermed ikke til hinder for at forskeren kan dra nytte av sin teoretiske viten i felle faser av arbeidet. Det analytiske arbeidet innebærer arbeid med begreper, kategorier og dimensjoner, og ut fra dette utvikles teori (Thagaard 1998, Brante mfl.1997).¹⁷

I denne studien er ikke problemstillingen utformet ut fra det analytiske arbeidet. Tidligere forskning hadde vekket min interesse for temaet, og således innebærer ikke denne studien en tilsvarende åpenhet som den Glaser & Strauss (1967) snakker om. Til tross for dette var det ikke gitt hva sosial kapital ville innebære for de jeg snakket med, og gjennom den fleksible tilnærmingen i intervjuene forsøkte jeg derfor å tilstrebe en åpenhet til forskningsfeltet. Den teoretiske forståelsen av begrepet sosial kapital har i denne studien blitt til i en slags syntese mellom tidligere teorier og det empiriske materialet. Tidligere teorier danner et utgangspunkt, men på samme tid har det empiriske materialet virket inn på min forståelse av begrepet sosial kapital. På denne måten bidrar en systematisk bearbeiding av det empiriske materialet til å gi ”ny” innsikt når det gjelder det analytiske begrepet sosial kapital. Det er ikke slik at måten jeg forstår sosial kapital, eller hvordan det virker inn, er kvalitativt annerledes enn slik det tidligere har blitt forstått. Min forståelse støtter seg i stor grad på McNeals (1999) analytiske rammeverk, samt kritikk rettet mot Colemans forståelse av sosial kapital (se f.eks. Portes 1998, Field 2003, Baron, Schuller & Field 2000). Det er i denne sammenheng viktig å trekke fram at jeg var kommet svært langt i arbeidet med analysen da jeg fant fram til det analytiske rammeverket jeg benytter meg av i denne studien. Rammeverket viste seg å stemme godt overens med mine funn, og ved å tilpasse det til den

¹⁶ Se Glaser & Strauss (1967) og Strauss & Corbins (1990) for en mer inngående beskrivelse av dette.

¹⁷ Mjøset (2003) argumenterer for betydningen av en slik teoriutvikling. Han mener at slik teori er det vi i samfunnsforskningen i dag finner mest av, og at slik forklaringsbasert teori er viktig for akkumulering av kunnskap (Mjøset 2003: 55).

analysen jeg allerede hadde foretatt, bidro dette rammeverket til å strukturere analysen ytterligere.

Slik jeg ser det, vil framtidige studier av skoletilpasning dra nytte av den spesifisering og den forståelsen jeg har funnet fram til, fordi det vil være lettere operasjonalisere begrepet med dette som utgangspunkt. De forklaringene jeg gir av hvordan sosial kapital virker inn, kan også bidra til å gjøre det lettere å forstå et kvantitativt datamateriale. På denne måten kan man si at det teoretiske grunnlaget i denne studien til en viss grad har likhetstrekk med det man betegner som grounded teori.¹⁸

Overførbarhet og metningspunkt

I kvalitativ metode er ikke utvalget representativt, og det er derfor ikke mulig å generalisere. De årsakssammenhenger jeg finner fram til, vil derfor være av en slik art at jeg ikke kan si at de gjelder for all ungdom med vietnamesisk bakgrunn. I kvalitativ metode snakker man derimot om overførbarhet. Dette innebærer muligheten for at de årsakssammenhenger jeg finner fram til kan gjelde for andre enn de jeg har snakket med. For at andre skal kunne benytte seg av mine funn, det vil si at mine funn har overføringsverdi, er det viktig at jeg spesifiserer under hvilke betingelser de årsakssammenhengene jeg finner fram til gjelder.

I kvalitativ metode kan størrelsen på utvalget vurderes i forhold til et metningspunkt. Dette innebærer at når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene som studeres, og innholdet i intervjuene repeteres på en slik måte at forskeren kan finne fram til strukturerende trekk som beskriver fenomenene, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort (Thagaard 1998, Bertaux 1982). Da jeg hadde intervjuet ti personer, ga ikke de siste intervjuene ny informasjon om hvordan sosial kapital virker inn på ungdommenes skoletilpasning. Det var derfor ikke behov for å foreta flere intervjuer. Ut fra dette antok jeg derfor at metningspunktet var nådd, og avsluttet intervjuprosessen. Det må imidlertid påpekes at det er vanskelig å vurdere hvorvidt man har nådd et metningspunkt når man står midt i intervjuprosessen. I mitt tilfelle befant intervjuene seg relativt tett i tid. Jeg hadde derfor ikke hatt tid til å begynne på selve analysen når intervjuene fant sted, selv om jeg tenkte over og prøvde å forstå materialet mitt. Forståelsen for materialet blir større når analysearbeidet settes ordentlig i gang, og slik jeg ser det vil man først da kunne vurdere om metningspunkt er nådd. Dersom man da hadde sett at det hadde kommet fram noe i intervjuene som man burde ha fulgt opp, hadde man vært nødt til å foreta flere intervjuer. Jeg så ingen grunn til å foreta flere

¹⁸ Jeg vil komme tilbake til dette i avslutningen i teorikapittelet. Jeg har da presentert det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven, og det vil være lettere for leseren å se hvorfor jeg trekker linjer til grounded teori.

intervjuer da forståelsen av materialet økte. Det var ingen nye aspekter som ikke hadde blitt fulgt opp.

Formelle retningslinjer

Prosjektet ble meldt NSD (vår 2003), og følger de praktiske og etiske retningslinjene som ble gitt. Dette innebærer for eksempel at de innsamlede dataene oppbevares på et sted andre ikke har tilgang til, at intervjupersoner under 18 år måtte ha med skriftlig samtykke fra sine foreldre når intervjuet skulle finne sted, o.l. (se vedlegg 3). Grunnen til at foreldrenes samtykke måtte innhentes, skyldtes at spørsmålene som skulle stilles var av såkalt sensitiv art. Dette innebærer at jeg for eksempel ville spørre intervjupersonene om deres religion. Av personer over 18 år ble det innhentet et muntlig samtykke ved at de møtte opp og valgte å delta i undersøkelsen, etter å ha fått skriftlig og/eller muntlig informasjon om oppgaven og hva det innebar å delta (se vedlegg 3). Dette er en av de etiske retningslinjene for kvalitativ metode, og betegnes som informert samtykke (Thagaard 1998).

For å sikre undersøkelsens troverdighet, er det sentralt at man forsøker å oppnå mest mulig gjennomsiktighet (Rubin & Rubin 1995). Det er derfor viktig at man hele tiden framviser dokumentasjon på hva man har gjort underveis. Jeg har som nevnt innhentet muntlig samtykke fra de som deltok i undersøkelsen som var over 18 år. For de som var under 18 år har jeg innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene. Alle som har deltatt, har fått skriftlig/og eller muntlig informasjon om tema for oppgaven før de sa seg villige til å delta. Jeg informerte om informantenes anonymitet i den skriftlige forespørselen, og jeg gjentok dette før vi begynte intervjuet. Jeg har også laget en intervjuguide som fungerte som en rettesnor for intervjuene. Intervjuene er skrevet inn og lagret på datamaskin med passord, slik at andre ikke har tilgang til dataene. Disse ble slettet ved prosjektets slutt. Ingen av utskriftene inneholder navn eller andre personlige opplysninger som gjør det mulig å spore utskriftene til informantene. I tillegg har jeg laget to datamatriser for hånd, der den ene er temasentrert og den andre personsentrert. Ut fra disse, samt nettverkskartene, har jeg analysert datamaterialet.

Utvalgets sammensetning

I utgangspunktet var jeg interessert i å intervjuere elever i 3.klasse på videregående, og deres foreldre. Jeg var interessert i en så aldersspesifikk gruppe som ungdom i 3.klasse på videregående fordi jeg tenkte at denne gruppen antakelig ville ha et klarere bilde av sine ”framtidsplaner”, i og med at de i løpet av april i 3.klasse stort sett søker videre utdanning. Jeg hadde lyst til å intervjuere ungdommenes foreldre for å kunne få en mer omfattende forståelse av nettverket rundt ungdommene. I den ”vietnamesiske kultur” ses familien som grunnsteinen, ikke individet (Akman 1988). Ved også å intervjuere foreldrene vil det være

lettere å få en forståelse av samspillet mellom foreldre og barn, og familiens betydning for ungdommene. I tillegg tenkte jeg at jeg kunne få innblikk i eventuelle uoverensstemmelser mellom foreldre og barn, som muligens ikke ville kommet til syne dersom jeg bare intervjuet ungdommene.

Det å komme i kontakt med elever i 3.klasse på videregående viste seg å være svært tidkrevende. Jeg var i kontakt med diverse skoler, fritidsklubber og andre forskere med tilgang til feltet, for å nevne noe. Gjennom arbeidet med å finne aktuelle intervjupersoner, innså jeg at en slik snever utvalgsgruppe ble for vanskelig å få tak i. Prosjektet sto i fare for ikke å kunne gjennomføres på grunn av mangel på intervjupersoner. Etter flere måneders intensiv leting, utvidet jeg i første omgang utvalget fra kun 3.klasse på videregående til alle klassetrinn på videregående. Jeg fant også fram til flere måter å få tilgang til feltet, eksempelvis en vietnamesisk katolsk kirke og buddhistisk tempel på Lillestrøm. Dette ga resultater, men likevel var det for få som ville delta. Jeg valgte derfor å innlemme personer som hadde begynt på høyere utdanning ved universitet eller høyskole. Jeg følte ikke at utvidelsen av ungdommenes alderssammensetning gikk på bekostning av oppgavens tema. I tillegg viste det seg så å si umulig å få foreldrene til de ungdommene som ville stille opp, til å delta i undersøkelsen. Jeg så meg derfor nødt til å senke kravene om hva jeg anså som mest hensiktsmessig, for å kunne gjennomføre prosjektet mitt. Jeg var altså nødt til å foreta det Trost (1993) betegner som et bekvemmelighetsutvalg.

Trost skiller mellom strategisk utvalg og bekvemmelighetsutvalg. Ved å benytte seg av et strategisk utvalg, kan man sikre variasjonsbredde i utvalget ut fra kriterier som er satt opp på forhånd. Bekvemmelighetsutvalg derimot er av en mer praktisk art, der man benytter seg av de personene som er tilgjengelige. Etersom utvalget mitt er et såkalt bekvemmelighetsutvalg, er variasjonen i alder, kjønn, utdanningsretning og nivå tilfeldig. Likevel er det en relativt stor variasjon i utvalget når det gjelder disse faktorene, samt foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn fra Vietnam, når foreldre og eventuelt barn kom til Norge, hvor de bor, m.m. Dette skyldes antakelig at informantene ikke kun tilhører et miljø, men flere. Når det er vanskelig å få tak i informanter, håper man at ”snøballmetoden” skal være en mulig måte å få tak i flere informanter. Dette innebærer at noen du har intervjuet kjenner noen du kan intervju, slik at utvalget så å si ”ruller inn”. Denne metoden fungerte ikke i nevneverdig grad. Selv om dette gjorde at det tok lenger tid å få tak i informanter, gjorde det nok også at utvalget ble nokså variert, noe som kan sies å være fordelaktig.

Det må i denne sammenheng påpekes, at to av informantene er søsken. Jeg har valgt å behandle disse på lik linje med de andre informantene. Selv om de er søsken er de selvstendige individer, som foretar egne valg og har sitt eget forhold til foreldrene o.l. For å

kunne behandle dem som selvstendige, har informasjon de har gitt ikke blitt ”blandet sammen”. Har den ene for eksempel informasjon som ville gjort bildet av den andre mer fullstendig, har jeg ikke brukt denne informasjonen. Informasjonen som ble gitt tolkes altså kun på grunnlag av det de selv har sagt.¹⁹

Bruk av notater framfor båndopptaker

Etter å ha vurdert fordeler og ulemper ved bruk av båndopptaker, valgte jeg å ikke benytte meg av et slikt hjelpemiddel, men kun notere underveis i intervjuet. Dette var også noe jeg vurderte underveis i intervjurunden ut fra hvordan det fungerte. Det har blitt svært vanlig å benytte seg av båndopptaker i kvalitative intervjuer. Sammenliknet med intervjuer der det kun noteres, kan man si at bruk av båndopptaker styrker intervjuenes autensitet og troverdighet, ettersom akkurat det som blir sagt fanges opp. I intervjuer der den nøyaktige ordlyden er svært viktig for selve analysen, vil båndopptaker være en nødvendighet (f.eks. ved diskursanalyse). Jeg anså ikke en slik nøyaktighet for å være avgjørende for mine analyser. Det som var viktig for meg var å forstå meningen i det som ble sagt. Med båndopptaker har man ikke mulighet til å korrigere meningen i det som blir sagt. Det som sies blir fanget opp, men det kan være at når man i etterkant sitter og hører gjennom intervjuene blir usikker på hva som egentlig var meningen i det som ble sagt. Men da har man ingen mulighet til å spørre informantene. Når man vet at man ikke kan gå tilbake til et lydopptak, er man nødt til å forstå det som blir sagt i selve situasjonen. Dette gjør nok at man er mer pågående og spør intervjupersonene til man har forstått. Dette gjør at det å ikke benytte seg av båndopptaker, men notere underveis har klare fordeler.

Når jeg noterte vektla jeg så langt det var mulig å fange det som faktisk ble sagt. Etter lang erfaring under forelesninger har jeg blitt relativt rask til å notere det som blir sagt fortløpende, og har samtidig god hukommelse, noe som er viktig når man velger å ikke benytte seg av båndopptaker. Jeg renskrev intervjunotatene rett etter selve intervjuet, og da sto samtalen og det intervjupersonene hadde sagt levende for meg. Jeg kunne praktisk talt høre setningene deres. Det var sjelden jeg følte at det var noe informasjon jeg hadde gått glipp av, og jeg følte meg derfor veldig fornøyd med framgangsmåten. Ettersom det kan tenkes at informantene blir mer reserverte når de vet at det de forteller blir lagret på bånd, og siden det å notere underveis fungerte så bra, så jeg ingen hensikt i å trekke inn et element som kunne ha virket forstyrrende på intervjusituasjonen.

¹⁹ Det kan selvsagt rettes kritikk mot å ikke utnytte det forskningsmessige potensialet som ligger i å sammenlikne et søskenpar. I og med at dette søskenparet er det eneste i mitt materiale, vil en slik sammenlikning kunne utgjort et etisk problem fordi kravet om anonymitet dermed ville vært vanskeligere å opprettholde.

En annen fordel ved å kun notere, var at for å klare å få skrevet ned alt som ble sagt, var jeg nødt til å ha små pauser underveis. Dette skapte naturlige rom for ettertanke for intervjupersonene. De fikk altså tid til å tenke, og i disse pausene opplevde jeg ofte at de kom på mer de hadde å fortelle. Som hovedfagsstudent har man ofte ikke mye erfaring med å intervju, og det kan være vanskelig å skape de nødvendige rammene for ettertanke. Slike små pauser kan oppleves som litt vanskelige fordi det oppstår et slags brudd i samtalen, det vi kaller ”pinlig taushet”. Det var derfor veldig greit å kunne ha pauser som ikke opplevdes som pinlige, verken for meg eller de jeg intervjuet.

Når det gjelder bruk av sitater kan jeg fordi jeg ikke brukte båndopptaker, ikke benytte meg av direkte sitater. Jeg kan likevel benytte meg av informantenes utsagn fordi utsagnene ligger såpass tett opp til det som faktisk ble sagt. Ved bruk av slike utsagn plasseres disse innenfor en tankestrek framfor anførelsestegn, for å poengtere at de ikke er ordrette.

Etiske betraktninger

Et av grunnprinsippene for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Dette innebærer at: *”De som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på”* (NESH 1994). Kravet om konfidensialitet innebærer for det første at forskeren må anonymisere informantene når resultatene av undersøkelsen presenteres. Jeg vil komme tilbake til dette nedenfor. For det andre innebærer kravet om konfidensialitet at utenforstående ikke skal få innsyn i materialet (Thagaard 1998). Dette er fulgt opp ved at datamaterialet slettes ved prosjektets slutt, og at andre ikke har hatt tilgang til dataene underveis.

Kravet om anonymitet kan være vanskelig å opprettholde, fordi forskeren kan bli dratt mellom hensynet til deltakerne i forskningsprosjektet og hensynet til å framstille resultatene på en måte som oppfyller kravene til pålitelighet. Metodisk sett er det riktig å presentere informantene slik de framstår for forskeren. Men etisk sett er det viktig å skjule informantenes identitet. Dette kan være særlig vanskelig å håndtere når forskningen fokuserer på små og gjennomsluktige miljøer (Thagaard 1998).

I dette kapitlet henviser jeg til en presentasjon av de jeg har intervjuet, der en rekke aspekter ved de unges skolesituasjon, forholdet til foreldrene, osv. presenteres i en tabell (se vedlegg 4). I tillegg vil jeg i analysen både bruke utsagn fra informantene, og gjenfortelle ting de har fortalt. Når så mye informasjon gis om de enkelte, er det viktig å tenke over hvordan man best mulig kan sikre informantenes anonymitet. I tabellpresentasjonen har jeg valgt å ikke referere til informantenes kjønn, slik at det skal være vanskelig å koble utsagn i analysen

opp mot tabellen. I analysen derimot nevnes stort sett informantenes kjønn, ikke fordi dette er relevant for analysen, men fordi det av praktiske årsaker er lettere å bruke kjønn når man refererer til historier som er blitt fortalt. For at koblingen mellom analyse og tabell skal vanskeliggjøres, har jeg i noen tilfeller byttet ut informantenes kjønn. Dette betegnes av Thagaard (1998) som en symbolsk utskiftning.

Thagaard (1998) forteller at en omfattende endringsstrategi for å sikre informantenes anonymitet er å foreta symbolske utskiftninger som er knyttet til informantenes identitet og livsforhold. Dette innebærer at de endringer som tas i forhold til informantene, ikke berører sentrale poeng i teksten. Problemet med en slik strategi er imidlertid at det kan være vanskelig å vurdere hvilke endringer som ikke vil påvirke meningsinnholdet i teksten. Jeg har derfor valgt å ikke ta i bruk en slik strategi i nevneverdig grad. I teksten har min bruk av symbolske utskiftninger begrenset seg til at jeg i noen tilfeller har endret informantenes opprinnelige kjønn, der dette ikke har hatt noen betydning for meningsinnholdet. I tillegg refereres det i analysen ikke til informasjon om de enkelte som deres alder, spesifikke utdanningsvalg o.l. Den biografiske informasjonen er altså forsøkt begrenset. Eksempelvis snakker jeg om valg av medisinsk orienterte utdanningsretninger²⁰ framfor å spesifisere nøyaktige utdanningsvalg, som at ”en gutt som går på medisin forteller at...”. Dette gjøres i et forsøk på å sikre informantenes anonymitet.

Noen av foreldrene til de jeg har snakket med er skilt. Dette betraktes vanligvis som et relativt viktig aspekt i forbindelse med sosial kapital og skoletilpasning, fordi man antar at det er fordelaktig om foreldrene er gift med tanke på den støtte man får i hjemmet til lekser o.l. Av hensyn til informantenes anonymitet har jeg valgt å utelate dette elementet i analysen. Blant ungdom med norsk bakgrunn ville ikke dette utgjort et problem, i og med at det er svært mange norske foreldre som er skilt. Blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn er det derimot heller uvanlig at foreldrene er skilt. Dermed ville slike opplysninger om informantene bidratt til å redusere anonymiteten, fordi ungdommene dermed kunne vært mer gjenkjennelige. Både i tabellen og teksten snakker jeg derfor om foreldre, og dersom jeg kun refererer til en forelder innebærer ikke dette en av de foreldrene som er skilt. Det betyr bare at ungdommen har kommet med et utsagn som gjelder en av foreldrene. Blant mine informanter ser det ut til at foreldrenes sivilstatus kan være av betydning for ungdommenes prestasjoner, men det er ikke et entydig mønster at de som har skilte foreldre er de som gjør det mindre godt på skolen. Dermed anser jeg det heller ikke som et betydelig forskningsmessig ”tap” å utelukke dette strukturelle aspektet fra analysen.

²⁰ Med medisinsk orienterte utdanningsretninger menes farmasi, odontologi og medisin.

En del av utsagnene jeg benytter meg av kan nok kritiseres for å være nokså karakteristiske, i og med at de røper en del om familiesituasjonen til den enkelte. Jeg tror likevel at det vil være vanskelig å kjenne igjen informantene på bakgrunn av deres utsagn. Kravet om anonymitet har likevel sine begrensninger. Dersom leseren kjenner noen som har deltatt i undersøkelsen kan full anonymitet være vanskelig å opprettholde. Enkelte informanter kan ha måter å ordlegge seg på som leseren kan gjenkjenne, eller ha synspunkter som er helt unike for den enkelte person. Man kan derfor aldri være fullstendig sikker på at kravet om anonymitet er opprettholdt, men man må forsøke så langt det er mulig å ivareta informantenes anonymitet.

Ungdom med vietnamesisk bakgrunn utgjør en såkalt minoritetsgruppe i Norge, og man kan si at de absolutt er i mindretall befolkningsmessig i Oslo. Derfor må man vurdere om ”det vietnamesiske miljøet i Oslo” er såpass lite og gjennomsliktig, at kravet om anonymitet kan være vanskeligere å opprettholde enn i undersøkelser som tar for seg større grupper. Til tross for at ”det vietnamesiske miljøet” er relativt lite, tror jeg ikke det kan betraktes som et lite og gjennomsliktig miljø. Studien til Fangen (1998), som foretok en observasjonsstudie blant høyreekstremister, er nok heller et eksempel på et slikt miljø. Jeg diskuterte dette med hvorvidt det vietnamesiske miljøet var så lite at det ville utgjøre et problem å sikre informantenes anonymitet, med noen av informantene mine. De mente at miljøet var stort nok til at dersom de fortalte spesielle ting, ville ikke dette kunne gjenkjennes. I tillegg fungerte som nevnt ikke snøballmetoden i nevneverdig. Dette støtter opp om at det ikke er behov for å foreta en mer omfattende anonymitetssikring enn det som normalt gjøres. Det vil altså være mulig å opprettholde kravet om anonymitet samtidig som informantene kan presenteres på en metodisk ”korrekt” måte.

I tillegg til kravet om informert samtykke og kravet om konfidensialitet, finnes det et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Dette kravet er knyttet til de konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne, og innebærer at forskeren skal tenke igjennom de konsekvenser undersøkelsen kan ha for de involverte. Forskerens etiske ansvar innebærer å beskytte integriteten til informantene ved å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for de som deltar, og at forskeren derfor må vurdere hvordan deltakerne kan beskyttes mot uheldige virkninger av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard 1998).

Jeg har forsøkt å ivareta informantenes integritet i intervjusituasjonen, ved å opplyse dem om at de ikke må svare på spørsmål de ikke har lyst til å svare på. I tillegg har jeg vurdert informantenes utsagn og kroppsspråk underveis i samtalen. For noen kan det være vanskelig å si direkte at de ikke har lyst til å svare på enkelte spørsmål, og da er det viktig å tolke

informantenes verbale, og ikke-verbale utsagn med hensyn til hvor langt det er etisk forsvarlig å presse dem. Eksempelvis var det en av informantene som idet han/hun fortalte om forholdet til sin far ble betraktelig mer ordknapp, enn tilfellet hadde vært tidligere i samtalen. Til tross for at denne informasjonen var viktig for min forståelse av informanten og hans/hennes situasjon og dermed kunne bidratt til økt kunnskap, valgte jeg å ikke presse informanten ytterligere. På denne måten vurderer man de ulike intervjusituasjonene, slik at informantenes integritet kan opprettholdes. Ved å vurdere dette underveis i intervjuet, kan det være mulig å begrense de negative konsekvensene av forskningen i etterkant av intervjuene også, fordi en slik strategi kan bidra til at informantene ikke angrer på ting de har sagt.

Likevel er det vanskeligere å vurdere hvilke konsekvenser forskningen kan ha for de involverte i etterkant av intervjuene. De involverte kan begynne å reflektere rundt temaer som er blitt berørt i intervjuet. For mine informanter tror jeg dette særlig gjelder bakgrunnen for de utdanningsvalg de har tatt, samt den informasjonen de har gitt om sitt forhold til foreldrene. I spørsmål som omhandlet hvorfor de har valgt som de har gjort, var det mange av ungdommene som begynte å reflektere rundt sine utdanningsvalg. Det var nok slik at de i større grad enn tidligere ble klar over foreldrenes innvirkning på egne valg. De vil kanskje begynne å tenke igjennom hvorvidt disse valgene egentlig er de rette. På denne måten kan mitt forskningsprosjekt ha negative konsekvenser for de involverte, fordi de kan bli usikre på sine valg. Hvorvidt dette er tilfelle, er likevel vanskelig å si noe om. Jeg har ikke hatt ytterligere kontakt med deltakerne, og har på denne måten ikke fulgt opp slike mulige negative konsekvenser. Men jeg har forsøkt å løse slike eventuelle konsekvenser ved at jeg i forkant av intervjuene opplyste om at de hadde mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen hvis de måtte ønske dette, selv etter at intervjuet hadde funnet sted. Dermed vil det være mulig for deltakerne å i alle fall kunne trekke tilbake sitt bidrag til oppgaven, dersom de har opplevd intervjuet som problematisk i etterkant.

Et annet aspekt ved intervjuene som kan oppleves som problematisk, er det å fortelle om forholdet til foreldrene, særlig hvis dette er et vanskelig forhold. Noen kan i etterkant angre på ting de sa i intervjusituasjonen, og således føle at de sviktet lojaliteten overfor foreldrene. Forhåpentligvis vil min rolle som fremmed minimere dette, fordi de kanskje ikke følte det som lojalitetssvikt når det ikke fortelles til noen som kjenner foreldrene. Det kunne tenkes at det at min bakgrunn er norsk og intervjupersonenes bakgrunn er vietnamesisk ville påvirke relasjonen mellom oss. Jeg følte at det som i intervjusituasjonen veide tyngst ikke var vår forskjellige etniske bakgrunn, men alder. Jeg er relativt ung, og fordi de jeg snakket med enten var noen år yngre eller på min egen alder, følte jeg at dette skapte en nærhet i relasjonen. Vi snakket samme ”språk”. Jeg følte ikke at det at de hadde en annen etnisk

bakgrunn enn meg, skapte avstand i relasjonen. Det som kanskje spilte positivt inn i denne forbindelse, var at jeg måtte spørre om ting de tok for gitt fordi dette var ting jeg kunne lite om. Sammenliknet med en intervjuer med vietnamesisk bakgrunn måtte jeg nok spørre mer for å få den forståelsen jeg var ute etter. En med vietnamesisk bakgrunn ville nok intuitivt forstått hva det var snakk om, uten å måtte spørre. Hvorvidt dette er mer fordelaktig enn uheldig, er vanskelig å vurdere. Min posisjon som utenforstående uten annen tilgang til miljøet enn den jeg fikk gjennom mine informanter, gjorde nok at det ikke ble ”så farlig” å snakke med meg. Den informasjonen de ga ble gitt til en ”fremmed”. I noen tilfeller følte jeg at jeg fikk en ”terapeutisk rolle”, det vil si en de kunne dele sine problemer og bekymringer med uten at dette hadde noen konsekvenser for dem. I og med at de visste at de ville beholde sin anonymitet, følte de kanskje at det å ”betre seg” til en fremmed var nokså ufarlig og harmløst ettersom det ikke ville medføre noen reaksjoner fra nærmiljøet på det som ble sagt. Dette gjør at det er svært viktig å opprettholde kravet om konfidensialitet, slik at den tilliten som oppsto i intervjusituasjonen ikke brytes når presentasjonen av intervjuene presenteres.

En kort presentasjon av datamaterialet

Materialet mitt består av dybdeintervjuer med ti ungdommer med vietnamesisk bakgrunn. Seks av dem er gutter og fire er jenter. Alle er bosatt i Oslo eller området rundt Oslo, og går på skole i Oslo. Seks av ungdommene går på videregående skole fra 1.-3.klasse, og fire har begynt på høyere utdanning. En lengre presentasjon gis i vedlegg 4, der jeg har satt opp en oversiktstabell, som gir en generell presentasjon av de ulike ungdommene.

Kap 4 : Mot en klarere forståelse av begrepet sosial kapital

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på begrepet sosial kapital. Jeg vil først gi en generell introduksjon til sosial kapital-begrepet. I denne sammenheng forsøker jeg å vise at de analytiske begrepene knyttet til sosial kapital er bedre utviklet på andre felt enn utdanning.

Når man skriver om sosial kapital innenfor utdannings sosiologien er Coleman (1988, 1990, 1994) en mye brukt teoretiker. Hans forståelse vil i denne oppgaven tjene som et utgangspunkt, men brukes ikke direkte. Gjennom den kritikk som kan rettes mot Coleman finner jeg fram til en egen forståelse av sosial kapital. Jeg vil derfor gi en framstilling av de synspunktene hos Coleman som er sentrale for min forståelse av sosial kapital, og den kritikken som kan rettes mot disse synspunktene. En viktig støttespiller når det gjelder min forståelse av sosial kapital er McNeal (1999), og det analytiske rammeverket han skisserer.

En generell introduksjon til begrepet sosial kapital

Sosial kapital-begrepet, som retter oppmerksomhet mot folks sosiale relasjoner, har blitt anvendt av en rekke teoretikere på en rekke ulike felt, og har i samfunnsfagene blitt et innflytelsesrikt begrep. Man kan si at interessen for, og bruken av begrepet, representerer et forsøk på å modifisere økonomenes tradisjonelle fokusering på individuell atferd, ved å vektlegge det sosiale grunnlaget for folks beslutninger (Field 2003). For eksempel snakker Granovetter (1985) om betydningen av uformelle sosiale kontakter når det gjelder grunnlaget for beslutninger som tas i det økonomiske liv. Han er opptatt av at økonomiske transaksjoner og beslutninger er forankret i konkrete systemer av sosiale relasjoner.²¹ Begrepet er også i stor grad blitt tatt i bruk i utviklings sosiologi. I den forbindelse anvendes begrepet for eksempel på fenomener som sivilsamfunn, demokratiutvikling og generell utvikling.²² Relevansen av sosial kapital for studiet av skoleprestasjoner er også veletablert (Baron mfl. 2000).²³ Det er altså slik at sosial kapital kan innebærer ulike ting. Sosial kapital kan sies å være et analytisk paraplybegrep som retter oppmerksomhet mot en rekke fenomener som er forankret i folks sosiale relasjoner.

Ideen om at involvering og deltakelse i grupper kan ha positive konsekvenser for individet, og samfunnet som helhet, er en befestet forestilling som kan dateres tilbake til sosiologiens klassikere. Det nyskapende ved begrepet er en vektlegging av at sosiale relasjoner kan utgjøre en form for kapital,

²¹ Granovetter snakker ikke om dette i form av sosial kapital, men ut fra begrepet "embeddedness", som han har hentet fra Karl Polanyi (1968). Teoretikere som tar utgangspunkt i Granovetter anvender ofte hans argumenter i et sosial kapital perspektiv (Putnam 1993, Woolcock 1998).

²² Se for eksempel Evans (1995, 1997), Heller (1997), Migdal (1988).

²³ Se for eksempel Zhou & Bankston (1994), Lauglo (1999, 2000).

og at sosialitet plasseres i et rammeverk av en bredere diskusjon om kapital, der også ”ikke-pengemessige” kapitalformer betraktes som viktige ressurser (Portes 1998).

De som bruker begrepet benytter seg av ulike teoretiske rammeverk, og det knytter seg derfor ikke noe bestemt teoretisk innhold til begrepet. Generelt kan man si at flertallet av de som bruker begrepet fokuserer på fordelene av å delta i sosiale relasjoner, som for eksempel organisasjoner. Gjennom kontakt og samarbeid med andre kan man lettere nå sine mål enn hvis man står alene, og individene inngår derfor bevisst i slike grupper.²⁴ Poenget er at ”det sosiale” betraktes som en form for kapital for individet.

Når det gjelder sosial kapital-begrepet ser det ut til at diskusjoner rundt operasjonaliseringen av begrepet i størst grad gjøres på andre felt enn utdanning. På disse områdene finnes det også en rekke analytiske begreper som tas i bruk. For å vise hvor mye bedre utviklet slike analytiske begreper er på andre områder enn feltet utdannings sosiologi, har jeg trukket ut noen få begreper, som jeg kort vil si hva innebærer.²⁵

Innenfor arbeidemarkedet snakkes det for eksempel om styrken i ”svake bånd” (se f.eks. Granovetter 1974, Portes 1995). Man snakker her om hvordan tilgang til kontakter utenfor den umiddelbare sirkel av familie og venner er av betydning når det gjelder å få seg en jobb. Mulighetene for å få en jobb vil være større, dersom du i en jobbsøkersituasjon kan henvise til noen arbeidsgiveren kjenner, og dette er noen arbeidsgiveren har tillit til. Denne tilliten vil kunne overføres til deg, og arbeidsgiveren vil tolke deg og dine kvalifikasjoner i et positivt lys. Det å ha en rekke bekjente er altså viktig for tilgangen til jobber på arbeidemarkedet.

Andre teoretikere snakker derimot om ”styrken i sterke bånd” (se f.eks. Lin; Ensel & Vaughn 1981). Et illustrerende eksempel her er mikrokreditt. Mikrokreditt er lån som gis til folk som er for fattige til å kvalifisere seg for vanlige banklån. De som får lån organiseres i såkalte solidaritetsgrupper, der hele gruppa har solidarisk ansvar for lånet. De ulike gruppemedlemmene påvirker hverandre gjensidig til å betale låneavdragene.²⁶ Grunnen til at dette framheves som en egnet måte å drive utviklingsarbeid på, bringer oss over på et annet analytisk begrep; horisontale og vertikale nettverk. Mikrokreditt bygger på horisontale nettverk, det vil si at de er egalitære og bygger på gjensidig tillit og forpliktelse (se f.eks.

²⁴ Se for eksempel Lin (1995), Portes (1998), Coleman (1988, 1990, 1994), Munn (2000). Se dessuten Field (2003), Baron mfl. (2000) for en mer inngående drøfting og utdyping av begrepet.

²⁵ Se f.eks. Baron mfl. (2000), Portes (1998) for mer inngående beskrivelser av slike analytiske begreper.

²⁶ Denne informasjonen er hentet fra <http://www.folkehjelp.no/skole/smolon.htm> / <http://www.folkehjelp.no/skole/nettverkskreditt.htm>

Medard (1996) og Putnam (1993) for en nærmere beskrivelse av horisontale og vertikale nettverk).²⁷

Poenget i denne sammenheng er å vise hvor godt utviklet de analytiske begrepene er, på felt utenfor utdanningssosiologien. Slike analytiske begreper viser og at diskusjonen rundt forståelsen av begrepet sosial kapital, og hvordan sosial kapital best skal operasjonaliseres, er nokså omfattende. Innenfor utdanningssosiologien finnes det derimot mindre diskusjon rundt bruken av sosial kapital-begrepet, og hvordan dette bør operasjonaliseres. Omfanget av de analytiske begrepene som kan tas i bruk i studiet av sosial kapital og skoletilpasning, er heller ikke like godt utviklet.²⁸

Når det gjelder bruken av begrepet sosial kapital i forbindelse med denne oppgavens vektlegging av skoletilpasning, vil ikke den ”allmenne” forståelsen av begrepet kunne nyttiggjøres. Flere av de sosiale relasjonene ungdommene inngår i, som venner og familie, er ikke sosiale relasjoner som individene bevisst deltar i for å kunne oppnå fordeler. Likevel vil slike sosiale relasjoner kunne utgjøre kapital for ungdommenes skoletilpasning. Det er derfor viktig å finne fram til en definisjon og forståelse av begrepet som kan tilpasses den konteksten jeg vil studere. Den allmenne forståelsen kan ikke brukes, i og med at ungdommene i de sosiale relasjonene jeg fokuserer på *ikke bevisst* deltar for å oppnå fordeler.

Innenfor sosiologien kan man si at det eksisterer to tilnæringer til begrepet sosial kapital (Hjelbrekke 2000).²⁹ Den ene posisjonen tar utgangspunkt i arbeidene til Bourdieu (1977, 1986), mens

²⁷ Andre analytiske begreper som tas i bruk er for eksempel to ulike former for sosial kapital: ”bridging” og ”bonding” sosial kapital. ”Bonding” sosial kapital henviser til forbindelsen mellom likesinnede personer, og innebærer en gjenforsterking av homogenitet (Baron mfl. 2000). Eksempelvis kan nynazisters mostand mot folk med en annen kulturbakgrunn ses som slik ”bindende” sosial kapital. Gjennom sin vektlegging av ”de andres” forskjellighet fra dem selv, vil de knytte sterkere bånd seg i mellom. ”Bridging” sosial kapital henviser til oppbyggingen av forbindelser mellom heterogene grupper (Baron mfl. 2000). (Se Putnam (2000), Narayan (1999) for en mer inngående beskrivelse av ”bridging” og ”bonding” sosial kapital). Et eksempel på ”brobyggende” sosial kapital kan finnes i den måten flyktningeguideprosjektet kan bidra til at folk med ulik kulturell bakgrunn knytter bånd på tvers av sin annerledeshet. (For en presentasjon av flyktningeguideprosjektet, se avslutningskapittelet i denne oppgaven, eller f.eks. <http://www.home.no/flyktningeguide/>).

²⁸ Coleman er en sentral teoretiker innenfor utdanningssosiologien., og det bør bemerkes at det finnes diskusjoner rundt Colemans bruk av sosial kapital. Et eksempel er en debatt i American Sociological Review 1999, Vol. 64, No. 5, der Colemans forklaring av hvorfor katolske skoler gir elevene et større læringsutbytte enn offentlige skoler diskuteres (se Morgan & Sørensen; Hallinan & Kubitschek; Sampson, Morenoff & Earls; Carbonaro (1999: 633-700) i litteraturlista). Denne diskusjonen er som jeg senere vil vise ikke relevant for måten jeg ser på sosial kapital i denne oppgaven.

²⁹ I andre presentasjoner av sosial kapital opereres det med en tredelt tilnærming (se f.eks. Baron mfl. 2000, Field 2003, Portes 1998). De tre retningene som trekkes fram baserer seg da på teoretikerne som Bourdieu,

den andre tar utgangspunkt i arbeidene til Coleman (1988, 1990, 1994). Ifølge Munn (2000) har sosial kapital blitt utviklet av Bourdieu og Coleman som et begrep som bidrar til å forklare reproduksjonen av sosial ulikhet. Bourdieu forklarer reproduksjonen av eliter gjennom begrepet sosial kapital. Coleman bruker begrepet til å forklare hvorfor fattige barn i katolske skoler i USA gjør det bedre enn forventet med hensyn til skoleprestasjoner. Coleman (1988) utviklet altså begrepet ut fra empiriske arbeider i en utdanningskontekst, der han forsøkte å se hvordan sosial kapital kunne bidra til skapelsen av human kapital.³⁰ Et naturlig teoretisk utgangspunkt for denne oppgaven, er dermed Colemans definisjon og forståelse av begrepet.

Colemans teoretiske ståsted

Coleman er en representant for teorien om rasjonelle valg, som bygger på prinsippet om metodologisk individualisme. Dette prinsippet innebærer at samfunnet kan reduseres til summen av individuelle handlinger. Teorien om rasjonelle valg kan deles inn i minst to retninger, sterk og svak fortolkning av rasjonalitet. Begge retningene antar at individenes handling bygger på rasjonelle betraktninger, men den sterke versjonen tar ikke folks sosiale relasjoner med i betraktning når de skal forstå bakgrunnen for individers atferd. Den svake versjonen ser også individers handling som rasjonell, men det sosiale grunnlaget for folks handling trekkes inn i denne forståelsen. Colemans posisjon i forhold til disse retningene kan sies å være noe uklar. I noen arbeider står han for en sterk versjon, mens han i andre står for en svak versjon.³¹

I artikkelen ”*Social Capital in the Creation of Human Capital*” introduserer Coleman (1988) sosial kapital-begrepet i et forsøk på å modifisere sin egen rasjonell aktørteori. Han vil trekke med seg det sosiale grunnlaget for folks handlinger. Gjennom begrepet sosial kapital forsøker han å løse den klassiske dualismen mellom mikro og makro –distinksjonen. Hans ambisjon er å knytte sosial handling til sosial struktur (Hjelbrekke 2000). Dette perspektivet presenteres i en kritikk av det som er kjent som ”det oversosialiserte perspektivet” og ”det undersosialiserte perspektivet” på handling (Coleman 1988). Disse to perspektivene er representert av henholdsvis sosiologer og økonomer.³²

Coleman og Putnam. Putnam kan sies å være den som har popularisert begrepet (Baron mfl. 2000), og er således en sentral skikkelse innenfor sosial kapital teori. Jeg velger likevel å forholde meg til Hjelbrekkes presentasjon, i og med at Putnams arbeider ikke er relevante i en utdannings sosiologisk sammenheng. Putnams arbeider (1993, 1996, 2000) dreier seg kort sagt om sosial kapital, demokrati og sivilsamfunn (se Baron mfl. 2000, Field 2003 for en mer inngående beskrivelse).

³⁰ Med human kapital menes i hovedsak den utdanning folk innehar, det vil si at folks tillærte ferdigheter, eksamenspapirer o.l. betraktes som en form for kapital som forventes å gi avkastning (Brante mfl. 1997:120).

³¹ Eksempelvis representerer Colemans artikkel ”The Rational Reconstruction of Society” (1992) en sterk fortolkning.

³² Se også Wrong (1961) og Granovetter (1985) for kritikk om det samme.

Coleman kritiserer de fleste sosiologers vektlegging av mennesket som ensidig formet av sine omgivelser, der individets handling styres av sosiale normer, regler og forpliktelser (det oversosialiserte perspektivet). I et slikt perspektiv ser det ifølge Coleman ikke ut til at individet har noen fri vilje, og dette er kritikkverdigg. Men også økonomene møter kritikk. De har en forestilling om mennesket som en rasjonell aktør som foretar sine valg helt uavhengig av andre (det undersosialiserte perspektivet). Coleman mener at en slik forestilling ikke tar hensyn til den empiriske virkeligheten, som viser at personers handlinger blir formet og begrenset av den sosiale konteksten de befinner seg i. Normer, mellommenneskelig tillit, sosiale nettverk og sosial organisering er viktig med hensyn til samfunnets og økonomiens virkemåte (Coleman 1988).

Coleman sitt mål er å utvikle en teori som har rom for begge disse forståelsene, men som også utelater en del elementer fra begge. Hans løsning er teorien om rasjonelle valg, der prinsippet om rasjonell eller formålsrettet handling godtas, men der antakelsen om atomistiske individer strippet for sosiale relasjoner ikke godtas.³³ Coleman mener at han modifierer det strenge rasjonalitetsbegrepet mange tilhengere innenfor teorien om rasjonelle valg benytter seg av, og i stedet tar i bruk et mildere rasjonalitetsbegrep. Rasjonalitet ses da som konsistens i valg ut fra gitte preferanser og gitte forestillinger hos en aktør, der aktørens valg tas i forhold til den sosiale konteksten han befinner seg i.³⁴

Colemans forståelse av sosiale normer

En viktig del av det sosiale grunnlaget for folks beslutninger, kan sies å være sosiale normer. Teoretikere innenfor teorien om rasjonelle valg, som benytter seg av en sterk fortolkning av rasjonalitet, anser normbegrepet som unødvendig. Coleman kritiserer disse teoretikerne. Coleman selv

³³ Atomistiske individer innebærer en forestilling om mennesket som et atom helt uavhengig av sine omgivelser.

³⁴ Som vi ser er det visse likhetstrekk mellom den forståelsen Coleman her legger til grunn, og den forståelsen Gambetta (1987) legger til grunn. Jeg har likevel valgt å ta utgangspunkt i Gambettas forståelse når det gjelder synet på handling. Ved å behandle Gambettas mekanismer ”push” og ”pull” som to komplementære forklaringer på individers handling, har jeg mulighet til å forklare ungdommenes utdanningsatferd ut fra både kultur og rasjonalitet. Dersom jeg hadde tatt utgangspunkt i Colemans forståelse, ville det ha vært nødvendig å løsrive hans sosial kapital begrep fra teorien om rasjonelle valg for å opprettholde en slik åpenhet til hva som styrer individers atferd. Det bør i denne sammenheng bemerkes at også Gambetta ses som en representant for teorien om rasjonelle valg. Det er derimot enklere å ta i bruk Gambettas mekanismer uten at dette samtidig innebærer teorien om rasjonelle valg som teoretisk ståsted. Som jeg påpekte i en tidligere fotnote er Gambettas rasjonelle perspektiv av en mer metodisk art enn Colemans perspektiv. Gambetta har som metodisk prinsipp å alltid se etter intensjonelle forklaringer først. Det er enklere å løsrive seg fra et slikt metodisk prinsipp, enn fra det teoretiske ståstedet til Coleman. Ettersom mitt teoretiske ståsted ikke innebærer teorien om rasjonelle valg, men et mer eklektisk syn på hva som styrer menneskers handling, er derfor Gambettas mekanismeforståelse et mer hensiktsmessig utgangspunkt.

avviser ikke eksistensen av normer, men han tar dem heller ikke for gitt, slik han mener mange sosiologer gjør. Slik Coleman ser det kan normer innlemmes i teorien om rasjonelle valg.³⁵

Ifølge Coleman spesifiserer normer hvilke handlinger som anses som passende og korrekte, eller upassende og ukorrekte, av et sett av personer. De frambringes med *hensikt* i det at de som innleder eller hjelper til med å opprettholde en norm ser at de selv vil oppnå fordeler ved at normen opprettholdes, og skade ved at den brytes. Normer forsterkes vanligvis av sanksjoner, som enten er belønninger for korrekt atferd eller straff for ukorrekt atferd. Når folk skal ta beslutninger om hvilke handlinger som i deres interesse vil være verdt å gjøre, tas normer og tilhørende sanksjoner med i betraktningen. Normene og sanksjonene ses ikke som fullstendig avgjørende for disse valgene, men kun som elementer som påvirker beslutningene. Vi ser her at Colemans forståelse av normer ses innenfor et rasjonelt perspektiv. Dette innebærer at fordelene ved en norm, og de tilhørende sanksjonene, veies opp mot kostnadene, og at resultatet av handlingen baseres på en slik vurdering. En sanksjon knyttet til en norm ses som en kostnadskrevende begrensning, og normer det ikke knyttes sanksjoner til vil derfor ikke tas med i en vurdering som bunner ut i en handling. Dette innebærer for eksempel at folk ikke kan gi økonomiske bidrag til en veldedighetsorganisasjon ut fra en norm om å ”hjelp din neste”, så lenge dette ikke samtidig har positive konsekvenser som overstiger de økonomiske kostnadene. En ren altruistisk handling, som for eksempel en person som gir en anonym gave til et veldedig formål, og som ikke nevner dette for noen for eventuelt å motta ros, er ikke mulig innenfor et slikt perspektiv.

I tillegg til slike normer som ligger i den sosiale konteksten, snakker Coleman om normer som er indre, det vil si internalisering av normer. Han sier at en norm kan være iboende i individet som utfører handlingen, og da bruker individet sanksjoner mot sine egne handlinger. Slike iboende eller indre normer og sanksjoner tas altså med i individenes vurdering om hvilken handling som ses som den mest hensiktsmessige. På denne måten gjør Coleman også internaliserte normer til en form for ytre begrensning i handlingsvalget hos en aktør. Til tross for at Coleman innlemmer internalisering av normer i teorien om rasjonelle valg, behandles normene fremdeles på en instrumentell måte. I dette ligger at normene ses som begrensninger individet tar med i sin vurdering av ulike handlingsalternativer, der individets mål fremdeles er egennytte eller forventede framtidsbelønninger.³⁶

³⁵ Som tidligere påpekt i en fotnote er ikke dette synet helt konsistent i Colemans arbeider. I noen arbeider innlemmes normer i teorien om rasjonelle valg, mens i andre arbeider avvises eksistensen av normer. I de arbeidene jeg i denne presentasjonen tar utgangspunkt innlemmes normer i teorien om rasjonelle valg.

³⁶ Et slikt instrumentelt syn på normer er ikke forenelig med det synet på handling som ble presentert i kapittel 2, der de to mekanismene ”push” og ”pull” ses som komplementære.

Intenderte og uintenderte konsekvenser

Teorien om rasjonelle valg har blitt kritisert fordi de ikke kan forklare dannelsen av normer, grupper, institusjoner, kollektive organisasjoner, solidaritet, m.m. (Se f.eks. Barnes 1995). De har problemer med å forklare hvorfor folk følger normer, inngår i grupper osv., når dette ikke framstår som rasjonelt for individene. Coleman (1994) tar opp alle disse emnene. Han mener at begrepet om sosial kapital kan bidra til å forklare slike fenomener, og dette gjør han gjennom begrepene *intenderte* og *uintenderte konsekvenser*. Aktører etablerer og opprettholder bevisst relasjoner når de ser at disse produserer fordeler (Coleman 1988). Aktørene er altså rasjonelle, fordi de bevisst inngår i sosiale relasjoner som de forventer vil føre til fordelaktige konsekvenser for dem selv. Coleman betegner folks motivasjon for å bevisst inngå i slike produktive relasjoner som instrumentell motivasjon. Samtidig påpeker han at sosial kapital kan være et biprodukt av samhandling basert på andre typer motivasjon enn den instrumentelle (Coleman 1994). Han sier at fordelene av handlingene, som frambringer sosial kapital, i hovedsak erfares av andre personer enn aktøren eller aktørene som gjorde disse handlingene. Det er ofte derfor ikke i hans eller hennes interesse å frambringe disse fordelene. Et resultat av dette er at de fleste former for sosial kapital skapes som biprodukter av andre aktiviteter (Coleman 1988). Med dette menes at aktørens handlinger, som gjøres i et rasjonelt forsøk på å nå et bestemt mål, samtidig kan føre med seg andre utfall som ikke er intendert av utøveren, men som likevel har positive konsekvenser for andre enn utøveren selv.

Colemans definisjon og forståelse av sosial kapital

Coleman benytter seg av flere definisjoner av sosial kapital. Den ene definisjonen er en generell definisjon (se Coleman 1988:98), den andre definisjonen gjøres i forhold til familien (se Coleman 1990:334).³⁷ Jeg vil ikke gå i dybden av disse definisjonene, ettersom ingen av dem vil brukes i denne oppgaven. Poenget i denne sammenheng er å vise hvordan Coleman forstår sosial kapital, og det er tilstrekkelig å vise til den definisjonen som er utviklet i en utdanningssammenheng. Colemans empiriske studier konsentrerer seg i hovedsak om elevers

³⁷ For ordens skyld vil jeg her sitere Colemans generelle og ”familiebaserte” definisjoner, slik at leseren ser likheten mellom Colemans tre definisjoner. I den generelle definisjonen definerer Coleman sosial kapital ut fra dets funksjoner. Han sier at sosial kapital består av: ”*a variety of entities with two elements in common; they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain action of actors – whether persons or corporate actors – within the structure. (...) Social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that in its absence would not be possible*” (Coleman 1988:98). I den andre definisjonen, der Coleman definerer sosial kapital i forhold til familien, sier han at ; ”*What I mean by social capital in the raising of children is the norms, the social networks, and the relationships between adults and children that are of value for the child’s growing up. Social capital exists within the family, but also outside the family, in the community*” (1990:334).

skoleprestasjoner, og disse studiene var avgjørende for Colemans definisjon av sosial kapital i forbindelse med utdanning. Av denne grunn vil hans definisjon av sosial kapital i forhold til utdanning, være den jeg tar utgangspunkt i. Den tredje definisjonen er som følger; ”*Social capital is the set of resources that inhere in family relations and in community social organization and that are useful for the cognitive or social development of a child or a young person*” (Coleman 1994:300).

Selve innholdet i de tre definisjonene er nokså forskjellig, men de er alle sammen del av Colemans forsøk på å kunne analysere den økonomiske betydningen av sosiale relasjoner innenfor rammen av rasjonell aktør teori. Det de alle har til felles er at sosial kapital defineres ut fra dets funksjoner; for at noe skal kunne betraktes som sosial kapital må det ha fordelaktige konsekvenser.³⁸

I Colemans definisjon av sosial kapital i en utdanningskontekst, er det kun de iboende ressursene som er i familierelasjonene og i den sosiale organiseringen av nærmiljørelasjonene som er *fordelaktige* for et barns kognitive eller sosiale utvikling, som kan ses som sosial kapital. For at disse familie- og nærmiljørelasjonene skal kunne betraktes som sosial kapital, må de altså ha et positivt utfall eller resultat. Coleman påpeker at slike positive konsekvenser for personer innad i et nettverk, kan ha negative konsekvenser for personer utenfor nettverket (Coleman 1988). Coleman påpeker altså at konsekvensene av sosial kapital, kan ha motstridende effekter i forhold til de innenfor og de utenfor et bestemt nettverk. Medlemskap i en gruppe kan for eksempel føre til en høy grad av integrasjon for de som tilhører gruppen, men vil samtidig innebære en ekskludering av de som står utenfor.

Sosial kapital kan ha både positive og negative konsekvenser

Portes (1998) kritiserer Colemans ensidige vektlegging av de positive konsekvensene av sosial kapital. Han påpeker at de negative konsekvensene av sosial kapital også kan gjelde innad i et og samme nettverk. Det er med andre ord ikke gitt hvilken virkning det vil ha. Eksempelvis kan sosial kontroll, som betraktes som et sosial kapitalaspekt (se f.eks. Lauglo 2000), virke ulikt inn på forskjellige individer. I et lite bygdesamfunn kan den sosiale kontrollen være sterk. For noen kan dette framstå som fordelaktig, og virke positivt inn på en persons følelse av tilhørighet til gruppa. På samme tid kan det være slik at en annen person i den samme bygda, opplever denne kontrollen som begrensende på sin individuelle frihet. Jeg mener derfor at Coleman sin ensidige vektlegging av de positive konsekvensene av sosial

³⁸ Ettersom Coleman definerer sosial kapital ut fra dets funksjoner anser Baron mfl (2000) Coleman som en representant for et neofunksjonalistisk perspektiv. Dette er verdt å merke seg i og med at teorien om rasjonelle valg, som Coleman er en representant for, kan sies å være en teoretisk motreaksjon på funksjonalismen.

kapital, gjør at han ikke klarer å fange opp de komplekse mekanismene begrepet bør innebære.³⁹ Det å definere sosial kapital ut fra dets (positive) funksjon er altså ikke hensiktsmessig, og jeg velger å ikke benytte meg av Colemans definisjon. Det er derfor viktig at min presisering av sosial kapital innebærer at sosial kapital kan ha både positive og negative konsekvenser.

En presisering av hva sosial kapital innebærer i denne studien

I denne oppgaven vil jeg definere sosial kapital i forhold skoletilpasning, og presiseringen er som følger; *Sosial kapital er aspekter forankret i de sosiale relasjonene hos ungdom, som virker inn på deres skoletilpasning.* Det er altså det sosiale grunnlaget eller den sosiale forankringen som gjør noe til sosial kapital.

Min presisering av begrepet tar hensyn til kritikken som er rettet mot Coleman for hans ensidige vektlegging av de positive konsekvensene av sosial kapital. Jeg har bevisst brukt ordet ”*virker inn på*” for å poengtere at sosial kapital kan ha både positive og negative konsekvenser. Til tross for at ordet kapital gir assosiasjoner om noe som er fordelaktig, innebærer ikke konsekvensene av sosial kapital at de utelukkende er positive. Det er ikke snakk om negativ kapital, men at konsekvensene kan være ufordelaktige.

I likhet med Colemans definisjon, kan min presisering av sosial kapital kritiseres for å være nokså vag. Etter å ha benyttet meg av sosial kapital-begrepet i denne oppgaven, ser jeg hvor problematisk det er å gi en konkret definisjon, som forteller nøyaktig hva sosial kapital innebærer. Tidligere teoretikere har blitt kritisert for vagheten i sine definisjoner av sosial kapital (se f.eks. den kritikken Baron mfl.(2000) retter mot Coleman). En vag definisjon kan være hensiktsmessig i den forstand at den ikke legger bestemte føringer på innholdet i begrepet, noe som åpner for et større bruksområde. Jeg ser likevel behovet for å gi en konkret

39 Når det gjelder en slik ensidig vektlegging av de positive konsekvensene av sosial kapital, bør det imidlertid påpekes at Coleman ikke er den eneste sosial kapital teoretiker som har møtt kritikk på dette området. Den mest spissfindige kritikken i forhold til dette er rettet mot Putnams arbeid ”Bowling Alone” (2000). Putnam ser her på det amerikanske samfunn, og konstaterer at det har funnet sted en nedgang i den sosiale kapitalen i samfunnet. Med dette mener han at folk tidligere i mye større grad deltok i en rekke uformelle og formelle nettverk. Putnam ser med skepsis på en slik utvikling, fordi slike nettverk er av betydning for opprettholdelsen av den større ”sosiale bygning”. Artikkelen koker ned til å dreie seg om et eksempel om bowling, som var en aktivitet som for folk flest i tidligere tider innebar deltakelse i en rekke nettverk. Kritikken som rettes mot Putnam oppsummeres slik: ”*Wouldn't it have been better if Timothy McVeigh had gone bowling alone?*”. Poenget i denne sammenheng er at McVeigh drepte 168 personer med en bombe i Oklahoma, og McVeigh og hans venner brukte å bowle (Baron mfl. 2000:11). Deltakelse i slike uformelle nettverk vil altså ikke utelukkende ha positive konsekvenser for samfunnet som helhet.

definisjon, fordi sosial kapital-begrepet ofte nyttiggjøres uten at det egentlig er tydelig hva man fokuserer på. For å kompensere for en slik vaghet, er man slik jeg ser det avhengig av å ha et analytisk rammeverk å støtte seg til. Et slikt rammeverk kan gi mer konkrete pekepinn om hva som ligger i begrepet. Som jeg senere i dette kapitlet vil vise utgjør McNeals (1999) analytiske rammeverk en slik støtte.

Behovet for et analytisk rammeverk

Til tross for den teoretiske kritikken som allerede foreligger i forhold til bruken av begrepet sosial kapital, hadde likevel ikke ”alle brikkene falt på plass” da jeg begynte på analysen. Under arbeidet med analysen var det sentralt å få definert sosial kapital slik at det var mulig å redegjøre for hvordan sosial kapital virket inn på skoletilpasning, blant de ungdommene jeg hadde snakket med. I arbeidet med å presisere en definisjon tilpasset min studie, så jeg behovet for å ha et analytisk rammeverk å støtte meg til. Selv om jeg altså hadde en teoretisk forståelse av hva sosial kapital kan innebære, hadde jeg behov for et analytisk rammeverk eller noen analytiske begreper, slik at det var mulig å få strukturert analysen av datamaterialet mitt.

Slike analytiske begreper er mye mer tilgjengelige og utarbeidet på andre felt der sosial kapital er tatt i bruk, men disse begrepene har ingen direkte relevans for min studie, ettersom de er utviklet ut fra en helt annen forståelse av sosial kapital – den mer ”allmenne” forståelsen som jeg presenterte i begynnelsen av dette kapitlet. Heller ikke Colemans (1994) analytiske begreper⁴⁰ kunne bidra til å strukturere min analyse, og dermed gi en helhetlig forståelse av mine funn. Det var altså behov for å finne fram til noen analytiske begreper eller et analytisk rammeverk som kunne bidra til å strukturere analysen. Det viste seg imidlertid å være problematisk å finne fram til et slikt rammeverk. Mengden litteratur som finnes på feltet sosial kapital, gjør at det kan være vanskelig å ha oversikt over ”store” og ”små” bidrag.

Til slutt fant jeg fram til et analytisk rammeverk, utviklet av McNeal (1999), som kunne tenkes å fungere i forhold til mitt materiale. Som jeg vil vise opererer McNeal med tre sosial kapital-dimensjoner, og det viste seg at den analysen jeg til nå hadde gjort, passet veldig godt overens med dette rammeverket. Jeg så hvordan alle de elementene jeg hadde beskrevet, ville kunne struktureres ut fra rammeverket. Ved en systematisk gjennomgang av datamaterialet, hadde jeg funnet fram til en rekke årsakssammenhenger. Disse var utarbeidet før jeg strukturerte materialet ut fra McNeals rammeverk. På denne måten var altså ”premissene” allerede tilstede gjennom den analysen jeg hadde foretatt. McNeals rammeverk

⁴⁰ Eksempler på slike analytiske begreper er ”lukning” (closure) og ”intergenerasjonell lukning” (intergenerational closure) (se Coleman (1988:86-88).)

bidro til å strukturere analysen ytterligere. Ved å dele inn funnene i tre sosial kapital-dimensjoner, var det også mulig å se de ulike aspektene tydeligere i forhold til hverandre. Dette viser relevansen av å benytte seg av McNeals rammeverk.

Det må imidlertid påpekes at McNeals rammeverk ikke er så konkret som det går fram av den presentasjonen som vil gjøres i dette kapitlet. Ut fra det empiriske materialet så jeg hvilke aspekter som kunne inngå i de ulike dimensjonene. Jeg tilpasset altså det analytiske rammeverket til mine funn, og min studie. Det analytiske rammeverket jeg framsetter er altså en slags syntese av McNeals sosial kapital-dimensjoner og det empiriske materialet. Dette synes jeg viser hvordan det å systematisk ha analysert det empiriske materialet, er av betydning for en eventuell utvikling av teori. I metodekapitlet trakk jeg fram grounded teori som en måte å akkumulere kunnskap på. I og med at det teoretiske rammeverket i denne studien er blitt til i en syntese mellom tidligere teori og det empiriske materialet, mener jeg at denne studien har likhetstrekk med grounded teori (empiribasert teoriutvikling).

McNeal sitt analytiske rammeverk

McNeal sier at det er tre elementer man må forholde seg til når man skal konkretisere sosial kapital; strukturelle og innholdsmessige aspekter⁴¹, ressurser, og normer om forpliktelse og gjensidighet. Det er disse tre dimensjonene som utgjør McNeals rammeverk, og som vil fungere som et supplement til min nokså vage definisjon.

Strukturelle og innholdsmessige aspekter

Den første sosial kapital dimensjonen i McNeals rammeverk henviser til ulike aspekter ved den sosiale organiseringen av de sosiale relasjonene, som for eksempel bredden av et nettverk, dybden eller intensiteten på relasjonene o.l. Relasjonen mellom foreldre og barn kan betraktes som en dyadisk relasjon ettersom det er en relasjon der to parter er involvert. Denne dyadiske relasjonen er selvsagt forankret i et større sosialt nettverk, og utgjør således et bindeledd mellom aktør og struktur (McNeal 1999).

Ved å gå i dybden av relasjonen mellom foreldre og barn, vil det være mulig å finne fram til strukturelle aspekter som bredde, dybde, intensitet og hierarkisk oppbygging. Jeg vil forsøke å oppnå en slik dybde ved å trekke inn en typologi av ulike måter å oppdra barn på (Bakken 1998), i og med at denne typologien i stor grad handler om strukturen i forholdet mellom foreldre og barn.

⁴¹ McNeal omtaler denne dimensjonen som "form". Jeg har i min oversettelse endret dette til strukturelle og innholdsmessige aspekter, fordi en slik merkelapp gir et bedre bilde av hva det under denne dimensjonen vil fokuseres på.

En oppdragelsestypologi

Anders Bakken (1998) tar i boka *Ungdomstid i storbyen* for seg ulike oppdragelsesstiler. Hans inndeling baserer seg på tidligere forskning.⁴² Bakken viser til at det har vært vanlig å trekke inn to dimensjoner ved foreldres måte å forholde seg til sine barn på. Det vanligste er å karakterisere oppdragelsen ut fra en omsorgsdimensjon og en kontrolldimensjon.

Når det gjelder kontrolldimensjonen snakker man om ”innsyn”. Med innsyn menes hvorvidt foreldrene følger med i de unges daglige gjøremål. I den konkrete familiesituasjon kan dette dreie seg om en rekke ulike forhold, som for eksempel hjelp til lekser, kjøring til og fra trening, regler for når de unge skal være hjemme om kvelden, kjennskap til hvem ungdommen er sammen med, hva de foretar seg på fritida når foreldrene ikke er tilstede, o.l.

I forhold til omsorgsdimensjonen snakker man om foreldrenes støtte og aksept. Å gi rikelig med omsorg innebærer å gi støtte til barna for det de gjør. Foreldrenes støtte til sine barn kan ses som et symbol på at både barnet i seg selv, og barnets handlinger, verdsettes av foreldrene. Ifølge Bakken (1998) er det vanlig å skille mellom positiv og negativ støtte. Det å sette ord på og legge merke til ønskelig atferd, samt å gi positive reaksjoner på slik atferd, betraktes som en positiv støtte. Negativ støtte innebærer derimot avvisning, manglende engasjement, manglende følelser, passivitet, neglisjering, samt mangel på samvær i fritiden.

Ved å kombinere sterk og svak kontroll med varm eller avvisende relasjon mellom foreldre og barn, kommer det fram fire ulike oppdragelsesstiler. Kort sagt gir høy grad av støtte og mye innsyn en autoritativ oppdragelsesstil, mens høy grad av støtte og lite innsyn gir en ettergivende oppdragelsesstil. Den instrumentelle stilen er kjennetegnet ved liten grad av støtte og mye innsyn, mens den forsømmende stilen karakteriseres ved liten grad av støtte og lite innsyn.

Autoritative foreldre karakteriseres som demokratiske fordi det legges vekt på å se rettigheter og plikter som komplementære og gjensidige, der både foreldre og ungdom forholder seg til disse. Gjensidigheten i forholdet gjør at barnet utvikler en selvstendighet, samtidig som det lærer å respektere og følge de regler som er nødvendige. Det legges ikke for mange restriksjoner på barnet, men gjennom å forklare hvilke regler som gjelder, vektlegges reglens forutsigbarhet. Autoritative foreldre beskrives som forståelsesfulle og varme overfor sine barn, men setter allikevel klare grenser for hva som tillates og hva som ikke tillates. Kontrollaspektet i denne oppdragelsesstilen har en forhandlende karakter, der de unge i hovedsak aksepterer og slutter opp om de reglene som man har kommet fram til. Den autoritative oppdragelsesstilen kan på mange måter sies å være sterkt orientert mot den unge, hvor

⁴² Bakken (1998) henviser til bl.a. til Pedersen 1992, Baumrind 1967, 1971, Maccoby og Martin 1983, Atkinson mfl. 1993, Martens 1992, Evenshaug og Hallen 1992.

foreldrenes tilstedeværelse og innsyn i fritida utgjør et viktig ledd i oppdragelsen. Samtidig innebærer denne stilen at foreldrene er varme og empatiske, at de kan sette seg inn i barnets liv.

Foreldre som har god oversikt over hva barna deres driver med i det daglige, men som samtidig ikke følger opp på det følelsesmessige planet, kan betraktes som *instrumentelle*. Det er et ritualistisk preg over en slik oppdragelsesstil, og i rendyrket form kan den karakteriseres som autoritær. Autoritære foreldre legger stor vekt på kontroll og beskyttelse av barna sine. De reagerer sterkt på regelbrudd. Slike foreldre oppleves som kalde og avvisende, og de anser lydighet og underkastelse som viktige ledd i oppdragelsen. Kontrollen skjer utelukkende på foreldrenes premisser, og det gis lite rom for at barnet skal utvikle seg på egne premisser.

Foreldre som kan karakteriseres som *ettergivende* er varme og omsorgsfulle, aksepterende og genuint opptatt av hva barna foretar seg. Det stilles få krav til barna og det utøves svak kontroll. Regelbrudd møtes ikke først og fremst gjennom straff, men med overbærende reaksjoner fra foreldrenes side. Dette oppdragelsesmønsteret åpner for en stor grad av frihet for barnet.

En *forsømmende* oppdragelsesstil innebærer foreldre som forsømmer sine forpliktelser overfor oppdragelsen av barna. De klarer verken å vise omsorg, varme og forståelse, eller å sette tydelige grenser for hva som er tillatt og ikke. Foreldrene oppleves som avvisende og kalde. Forsømmende foreldre er mer opptatt av egne aktiviteter enn å følge med i de unges liv. De oppleves som uengasjerte, ignorerende og likegyldig med hva som skjer. I forlengelsen av dette kjenner de i svært liten grad til sine barns aktiviteter og venner. Dette er en form for oppdragelse som kan nærme seg omsorgssvikt.

Bakken (1998) påpeker at denne inndelingen er en nokså grov forenkling av virkeligheten. I praksis er det lite trolig at foreldre er representanter for kun en oppdragelsesstil. De fleste foreldre har elementer av flere oppdragelsesstiler, som blant annet varierer med situasjonen de befinner seg i.

Ressurser

Den andre sosial kapital dimensjonen tar for seg ressurser som er forankret i den/de relasjonene man er interessert i, samt ressurser som er forankret i relasjoner utenfor de relasjonene man fokuserer på. I denne oppgaven vil de ressursene som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn betraktes som ressurser *innenfor* nettverket. Dette kan illustreres ved hjelp av et eksempel. En mor eller far utgjør en ressurs hvis de hjelper sitt barn med leksene, og da ligger ressursen innenfor det aktuelle nettverket til den unge.⁴³ Når det derimot tilbys

⁴³ Med det aktuelle nettverket mener jeg det nettverket eller den sosiale relasjonen som vektlegges i forhold til problemstillingen.

leksehjelp av frivillige iverksatt av Røde Kors, innebærer dette en potensiell ressurs for barna som ligger *utenfor* nettverket.

Til tross for at McNeal påpeker betydningen av å fokusere på ressurser både innenfor og utenfor det aktuelle nettverket, har jeg i denne oppgaven i størst grad valgt å vektlegge ressurser innenfor nettverket fordi oppgavens omfang ikke tillater et for bredt fokus.⁴⁴ Jeg har likevel forsøkt å se på potensielle ressurser utenfor nettverket i forhold til det mer utvidete nettverket foreldre-barn relasjonen er forankret i, som foreldrenes kontaktflate og ungdommenes venner. Informasjonen om slike potensielle ressurser utenfor familienettverket, vil likevel være nokså begrenset.

Utviklingen av det norske skolesystemet bygger på en tanke om at alle, til tross for økonomiske forskjeller, skal ha en mulighet til å kunne ta utdanning. Dette er forsøkt iverksatt gjennom gratis grunnskole, rett til videregående opplæring, samt statens lånekasse for utdanning. Det vil likevel eksistere forskjeller i de ressursene som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn, og disse kan være av betydning for ungdommenes skoletilpasning. Noen foreldre har for eksempel høyere utdanning enn andre, og dermed en større potensiell mulighet til å hjelpe sine barn med lekser, navigere i utdanningssystemet o.l. Coleman (1988) understreker at foreldrenes utdanningskompetanse kun er en potensiell og ikke reell ressurs dersom foreldrene ikke bruker tid og energi på å overføre denne kompetansen til sine barn. Det er derfor viktig å fokusere på både de potensielle og de reelle ressursene som foreldrene innehar.

I tillegg til slike ressurser, vil jeg under ressurser også fokusere på foreldrenes holdninger til utdanning, det vil si bakgrunnen for foreldrenes utdanningsorientering. Den vekt som legges på utdanning i hjemmet, og den assistanse foreldrene gir sine barn med hensyn til navigering i utdanningssystemet, vil kunne virke inn på ungdommenes innsats, prestasjoner og utdanningsvalg. Foreldrenes oppmuntring til utdanningsmål, og deres håndtering av barnas karriere kan dermed betraktes som en potensiell ressurs for ungdommenes skoletilpasning.

⁴⁴ I utgangspunktet hadde jeg i tillegg til foreldre tenkt å fokusere på flere av ungdommenes relasjoner, som deres venner og klassekamerater, samt familiens kontaktflate. Ved gjennomføring av intervjuene ble jeg klar over at oppgavens omfang ikke tillot et slikt bredt fokus. Jeg måtte derfor velge å konsentrere meg om foreldre-barn-relasjonen, fordi jeg anså denne som den viktigste for barnas skoletilpasning ut fra tidligere forskning (Birkemo 2002). Jeg innhentet likevel noe informasjon om ungdommenes øvrige nettverk, for eventuelt å kunne trekke inn informasjon om ungdommenes øvrige nettverk, men informasjonen som ble innhentet innebar ikke like god dybde som informasjonen om foreldrene. Jeg så meg derfor nødt til å begrense fokuset i oppgaven til kun å handle om forholdet til foreldrene.

Når det gjelder fokuseringen på ressurser er det viktig å poengtere at dette innebærer at man ikke ser på ressurser i seg selv, men på ressurser som er forankret i en sosial relasjon. Det som skiller ressurser som er forankret i sosiale relasjoner fra ressurser i seg selv kan illustreres ved hjelp av et eksempel. Foreldres økonomiske situasjon er i seg selv ikke en ressurs som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn. Men hvis foreldrene betaler for en privatlærer til sitt barn, er ressursen forankret i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn fordi foreldrene da bruker sine midler til å investere i barnets utdanning. Investeringen forteller noe mer om forholdet mellom foreldre og barn, og hvorvidt foreldrene velger å investere i barnet på denne måten er avhengig av den sosiale relasjonen. Det er altså det sosiale grunnlaget som er avgjørende for om ressursen kun forblir en potensiell ressurs eller om den blir realisert. Noen sosial kapital teoretikere kritiseres fordi de setter et for tydelig likhetstegn mellom ressurser og sosial kapital (se f.eks. Hjelbrekke (2000) for en kritikk av Lin (1995)). Jeg tror det er viktig å skille mellom ressurser i seg selv og ressurser forankret i sosiale relasjoner. Det er den sosiale forankringen som gjør ressurser til sosial kapital.

Normer om forpliktelse og gjensidighet

”Normer om forpliktelse og gjensidighet” innebærer ifølge McNeal (1999) en form for investering med forventning om en tilbakebetaling av denne investeringen basert på en form for tillit, forpliktelse, eller norm om gjensidighet. Når det gjelder forholdet mellom foreldre og barn er dette vanligvis basert på slektskap. Dette gjør at det i aller høyeste grad er mulig å diskutere normer om forpliktelse og gjensidighet (McNeal 1999:120), fordi slike slektskapsrelasjoner ikke er noe man velger fordi de gir noe tilbake.

Generelt kan man si at normen om å investere i et barns utvikling og utdanning, er veletablert i det norske samfunn. Dette vises tydelig gjennom de sanksjonene foreldre som ikke følger den sosiale normen om å investere i, og vise omsorg for sine barn, møter. Slike sanksjoner kan for eksempel bestå i tap av sosiale bånd til venner og familie, fratakelse av barnet, og til og med fengsling.⁴⁵ Generelt kan man si at foreldre investerer i sine barns utvikling og utdanning gjennom sin involvering i barnas skolegang, samt den oppdragelsen de gir sine barn.

Slik McNeal behandler normer om forpliktelse og gjensidighet ser det ut til at han behandler normer på en instrumentell måte.⁴⁶ Et slikt teoretisk utgangspunkt er etter min mening ikke

⁴⁵ Denne argumentasjonen følger McNeals framstilling av normer om forpliktelse og gjensidighet.

⁴⁶ McNeal sitt analytiske rammeverk baserer seg på hvordan sosial kapital tidligere har blitt forstått, og innebærer ikke en selvstendig definisjon av sosial kapital. Man kan se klare paralleller mellom McNeals forståelse av normer om forpliktelse og gjensidighet, og Colemans forståelse av normer. Og til tross for at

hensiktsmessig. Jeg mener at hvorvidt foreldres motivasjon for å investere i sine barn kan sies å være normativ eller instrumentell er et empirisk spørsmål.⁴⁷

Med normativ motivasjon menes at foreldrenes motiver er styrt av oppfatninger om verdier, moral, solidaritet og forpliktelser. Dersom motivasjonen er instrumentell er den derimot styrt av egeninteresse og forventninger om framtidig nytte.⁴⁸ I det norske samfunn kan man generelt si at normen om å investere i, og ha omsorg for sine barn, ikke bunner i at foreldrene tenker seg at barna direkte skal tilbakebetale denne investeringen. Tidligere var nok foreldrenes investering mer tuftet på en slik tilbakebetalingstankegang, i og med at barna skulle ta vare på foreldrene når de ble gamle. I dagens samfunn har vi offentlige og private institusjoner som i større eller mindre grad oppfyller disse behovene. Likevel står normen om foreldres investering sterkt. Foreldrenes motivasjon for å investere i sine barn kan derfor kanskje sies å være normativt, og ikke instrumentelt begrunnet. Foreldre investerer antakelig ikke i sine barn med det mål for øyet at dette vil gi dem belønninger i fremtiden. Deres involvering og engasjement i barnas liv styres altså ikke ut fra egeninteresse og forventninger om framtidig nytte.

For den norske stat er derimot ønsket om tilbakebetaling mer uttalt. Den norske stat ser skolegang som en investering i landets innbyggere, der tilbakebetalingen skjer i form av økt kompetanse og kunnskap som er viktig for utviklingen av landet. Både foreldre og staten, i form av skolene, har derfor en interesse i å investere i de oppvoksende generasjoner, og gjennom hjem-skole-samarbeidet forsøkes dette felles målet ivaretatt.

McNeal også støtter seg til Bourdieu (1986) i sin forståelse av ressurser, kan man si at hans forståelse av normer gjør at han kan plasseres innenfor et rasjonelt handlingsperspektiv.

⁴⁷ Både McNeal og Coleman betrakter normer innenfor et rasjonelt handlingsperspektiv. Normer kan sies å utgjøre en sentral del av folks sosiale relasjoner. Når de sosiale relasjoner trekkes inn i et rasjonelt handlingsperspektiv, brytes grunnprinsippet i den metodologiske individualismen. Dette innebærer at samfunnet gjennom en slik forståelse ikke lenger kan ses som summen av individuelle beslutninger. Jeg mener derfor at begrepet om normer ikke kan innlemmes i et rasjonelt handlingsperspektiv, uten at dette samtidig innebærer et brudd med teoriens metodologiske prinsipp. Som Rønning (1994) påpeker er debatten om metodologisk individualisme egentlig en skinndebatt, fordi den egentlig dreier seg om hvorvidt individers atferd kan forstås rasjonelt, og ikke om forholdet mellom aktør og struktur. Når teoretikere som Coleman innlemmer sosiale relasjoner i teorien om rasjonelle valg, erkjenner de egentlig at all handling ikke kan forstås rasjonelt. En rasjonell aktør teori, som viser til at noen handlinger er rasjonelle, mens andre ikke er det, bidrar egentlig ikke med noen ny forklaringsmodell av handling. Slike modeller finnes fra før (jmf. F.eks. Webers (1983) fire idealtyper av handling). Som Rønning (1994) sier blir derfor den svake versjonen av teorien om rasjonelle valg en triviell sannhet. Dens forklaringsmodeller blir en selvinnsende sannhet, idet den utvider sitt gyldighetsområde og trekker inn sosiale relasjoner. Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt handling skal forstås rasjonelt eller ikke, mener jeg dette er et empirisk og ikke teoretisk spørsmål.

⁴⁸ Se Portes (1998) eller Friberg (2002) for en lengre innføring i normativ og instrumentell motivasjon.

Disse tre sosial kapital dimensjonene jeg nå har redegjort for, vil danne et ytre rammeverk for analysen. De tre neste kapitlene vil struktureres ut fra dette rammeverket. I hvert analysekapittel vil jeg først presentere datamaterialet i forhold ulike aspekter ved den aktuelle sosial kapital dimensjonen, for deretter å ta for meg hvordan disse aspektene virker inn.

Kap 5: En beskrivelse av hva de strukturelle og innholdsmessige aspektene består i, og hvordan de virker inn på skoletilpasning

De strukturelle og innholdsmessige aspektene i relasjonen mellom foreldre og barn, kan utgjøre en form for kapital for ungdommenes skoletilpasning. Måten denne relasjonen er organisert på er forankret i en sosial relasjon, og utgjør således sosial kapital. I redegjørelsen av de strukturelle og innholdsmessige aspektene i teorikapitlet, presenterte jeg en typologi over ulike oppdragelsesstiler (Bakken 1998) som kunne brukes til å få innblikk i de strukturelle og innholdsmessige aspektene i foreldre-barn-relasjonen. Ved å presentere funnene i mitt datamateriale i forhold til en slik typologi, tenkte jeg at jeg ville finne fram til forskjeller og likheter innad i gruppa med hensyn til den strukturelle organiseringen i foreldre-barn-relasjonen, samt innholdet i denne relasjonen. Det viser seg imidlertid at Bakkens typologi kommer til kort, og det er derfor behov for å konstruere en typologi som beskriver forskjellene i foreldrenes oppdragelse på en bedre måte. Ut fra de foreldretypene jeg presenterer, vil jeg ta for meg hvordan forskjeller i oppdragesstil kan virke inn på ungdommenes skoletilpasning. Til slutt i dette kapitlet vil jeg si noe om hvordan foreldrenes måte å oppdra barna på kan betraktes som sosial kapital.

En beskrivelse av fellestrekk ved foreldrenes måte å oppdra barna på

Den typologien Bakken opererer med, bygger på to dimensjoner – kontroll og omsorg. Jeg vil i beskrivelsen av fellestrekk ved foreldrenes måte å oppdra barna på, skille mellom disse to dimensjonene. Det er likevel verdt å merke seg at Bakkens typologi konstrueres ut fra ulike kombinasjoner av disse to dimensjonene, og de to dimensjonene må altså ses i forhold til hverandre.

Kontrolldimensjonen

I forhold til kontrolldimensjonen kan man si at de vietnamesiske foreldrenes oppdragelsesstil er ganske autoritær. – *Vietnamesiske foreldre er strengere enn norske. De følger mer med på livet til barna. Jeg forteller mine foreldre hvor jeg skal og med hvem. Vi har blitt enig om at det er greit å gjøre fordi de liker å ha oversikten over hva jeg gjør med hvem* – Selv om også norske foreldre generelt kan sies å være opptatt av hva barna gjør og hvem de er sammen med på fritida, mener ungdommene jeg har snakket med at dette er noe som er sterkere tilstede hos deres egne foreldre. De framstiller foreldrene som strengere og mer overvåkende enn norske foreldre, og at de i tillegg involverer seg mye mer når det gjelder barnas valg av venner, kjæreste, utdanning o.l.

Hierarki, lydighet og respekt

Forholdet mellom foreldre og barn er svært hierarkisk oppbygd, og er i svært liten grad preget av forhandling om regler. Grensesettingen skjer ut fra foreldrenes premisser, og barna har lite de skulle sagt. De må akseptere reglene slik de er, uten at det forklares hvorfor de er som de er.

– Måten de oppdrar deg på er helt annerledes enn sånn dere gjør det. Det er ikke sånn at de forklarer. De sier bare nei. De sier hva som er rett og galt uten å forklare. De liker ikke at man spør om hvorfor. De tenker sånn at de ikke trenger å forklare seg fordi det er de som vet best. Foreldrene har alltid rett, og det de mener er alltid bra. Man får høre feilen man har gjort, men man får ingen forklaring. Svarer du dem eller spør om hvorfor, blir det bare verre. Dere forklarer barna hvorfor, sånn at de forstår det. Det er ikke bare sånn at man må akseptere at det bare er sånn –

Foreldrene er opptatt av at barna skal vise dem respekt, og dette innebærer at de ikke skal si imot sine foreldre. De unge forteller at de forsøker å vise sine foreldre respekt, men at det ikke alltid er like lett å gjøre, fordi de har behov for å si ifra om ting de er sterkt uenig i. De unge forteller at de diskuterer og krangler, og prøver å forhandle med sine foreldre om ting som er viktige for dem, som venner, fritidsaktiviteter og utdanningsvalg. Dette er i overensstemmelse med Ebeltoft (2003), som viser at de vietnamesiske foreldrene han har snakket med savner en høyere grad av respekt fra sine barn.

Foreldrenes kontrollerende væremåte, og det at foreldrene opererer med strengere grensesetting enn foreldrene til barnas jevnaldrende, oppleves som frustrerende for de unge. Dette har bidratt til å skape konflikter i forholdet mellom foreldre og barn. I noen tilfeller er konfliktene åpne, mens de i andre tilfeller ligger mer skjult, uten å komme til overflaten. Men selv om ungdommene diskuterer og krangler med sine foreldre om deres grensesetting, har de også i stor grad akseptert forholdene slik de er. Ungdommene er klar over at foreldrene tolker diskusjoner som mangel på respekt, og de forsøker derfor å unngå å diskutere ting som ikke er av så stor betydning for dem. Flere av ungdommene viser også forståelse for hvorfor foreldrene oppdrar dem så strengt. Dette gjør at de i stor grad hører på sine foreldre, de utviser med andre ord lydighet overfor foreldrene.

Grensesetting

I forhold til grensesetting, er det slik at de unge i løpet av barne- og ungdomsårene for eksempel må komme tidligere hjem enn sine jevnaldrene. De får ikke være med på alle aktiviteter de andre får, som for eksempel fritidsklubber o.l. Det er heller ikke vanlig at de får lov til å overnatte hos venner. Foreldrene er generelt ikke negativt innstilt til organiserte fritidsaktiviteter som fotball, basketball, håndball, religiøse foreninger, o.l. Det går altså et tydelig skille mellom det foreldrene betrakter som sunne fritidsaktiviteter og mer ”ungdomskulturrelaterte” fritidsaktiviteter.

Involveringen i ungdommens privatliv gjelder som nevnt valg av venner, kjæreste og utdanning. Foreldrene har bestemte meninger om barnas venner og/eller kjæreste. Det er ikke nødvendigvis slik at de legger ned forbud mot bestemte venner, kjærester eller utdanningsretninger, men de uttrykker sine meninger og misnøye. Som en informant uttrykker det;

– Hvis jeg henger sammen med folk som de ikke liker, som de mener ikke er noe bra for meg, da sier de det: ikke vær med de. Det var litt sånn på ungdomsskolen. De sa jeg skulle kutte ut å være sammen med den og den, som de ikke likte. Og da var det vanskelig å si at jeg skulle være sammen med de når jeg gikk ut. De respekterte jo vennene mine. De sa du kan gjøre det, men vi liker det ikke -

Som utsagnet viser kan det være vanskelig å gjøre noe foreldrene ikke ønsker. Ungdommene forteller at i forhold til venner, velger de å følge egne ønsker framfor foreldrenes. Men det er nok slik at foreldrenes sympatier og antipatier, vil virke inn på ungdommens valg. De er tross alt lært opp til at foreldrene vet best, og at deres ønsker skal følges. Når det gjelder utdanning har foreldrene bestemte ønsker om hva barna skal bli, og alle foreldrene i mitt materiale ønsker i utgangspunktet å se sine barn innenfor de medisinsk orienterte profesjonsstudiene. For å komme inn på slike studier kreves svært gode karakterer, og dette er noe foreldrene tydelig er opptatt av. De mener at bare barna jobber hardt nok vil de kunne klare det.

Barnas atferd gjenspeiler foreldrenes oppdragelse

Slik de unge forteller om det bunner foreldrenes strenge grensesetting, deres ønske om oversikt og kontroll, og deres vektlegging av respekt og lydighet, i et ønske om å beskytte barna slik at de velger den ”rette vei”. Det innebærer at de ikke begynner med dop, kriminalitet, o.l., men vektlegger skolen, og for øvrig har en ”ordentlig” atferd. Ønsket om at

barna skal velge den rette vei skyldes i hovedsak to ting. For det første er de opptatt av at det skal gå godt med barna, at de skal få et godt liv. I tillegg er det slik at ungdommene trekker fram at deres atferd gjenspeiler foreldrene, det vil si at ”dårlige” barn er en naturlig konsekvens av ”dårlige” foreldre.

Foreldrene bedømmes av folk i sin kontaktflate ikke bare på grunnlag av egne handlinger, også barnas handlinger har betydning for deres renommé. Det er derfor svært viktig for foreldrene hvordan barna oppfører seg, hvilken utdanning de tar, og hva de blir. – *Jeg må vise andre folk at foreldrene mine har oppdratt meg ordentlig. Hvis barnet er frekt tenker man at det er foreldrenes...skyld. Nja, ikke skyld akkurat, det blir litt voldsomt. Men at...hvordan skal jeg forklare det...at hvis jeg skulle gjort noe galt hadde det hatt effekt på foreldrene mine* – Oppfatningen er altså at et barns atferd gjenspeiler foreldrene, og sier noe om hvorvidt de har klart å oppdra barnet på en god måte. Dette innebærer for eksempel at foreldrenes anseelse er avhengig av barnets suksess i utdanningssystemet. Hvis barnet for eksempel blir lege, vil barnets suksess samtidig være foreldrenes suksess, fordi det er deres fortjeneste at barnet har klart seg så godt. En av mine informanter illustrerer dette;

– *Hvis det går bra med barna til en familie, er det foreldrene som er flinke. Da snakker man om hvor gode foreldrene er, for det er de som har oppdratt dem. Så det at barna er flinke på skolen er bevis på at foreldrene har tatt godt vare på barna og oppdratt dem på en god måte. Hvis det går dårlig med ungen, ser man på foreldrene og sier: de tar seg ikke ordentlig av barna, de er ikke bra. De setter ungene ut i verden, men lærer dem ingenting, ingen kunnskaper og passer ikke på dem –*

Det at barnas atferd gjenspeiler foreldrene kommer også tydelig til uttrykk når de unge snakker om ulik grensesetting i forhold til kjønn. Nokså overraskende er det i hovedsak guttene, og ikke jentene, som trekker fram dette skillet. Guttene forteller at søstrene deres utsettes for strengere grenser enn de selv gjør. Dette indikerer at de synes foreldrene er i overkant strenge og urettferdige. – *De behandler henne annerledes. Føler at de er strengere mot henne enn meg. Hun får jo lov til en del hun også, men mora mi setter strengere grenser for henne. De må jo slippe søstera mi ut også* – Bakgrunnen for at søstrene møter strengere grenser settes i sammenheng med det ungdommene betegner som ”ære og skam”. De forteller at det er større farer forbundet med å ha døtre på grunn av faren for graviditet. Dette illustreres av noe to gutter fortalte;

– De var veldig strenge med den eldste søstera mi. De passet mye på henne. De er redd for barn utenfor ekteskap og sånn. Det er skam å få barn utenfor ekteskap. Hvis man får det, er man liksom ikke noen god jente. Det er derfor foreldre helst vil ha gutter, for da slipper de bryet. Det er lettere med gutter, for de blir jo ikke gravide –

– De begynte å bli strengere mot søstera mi da hun var 15. De er redd for at hun skal bli gravid, bli en skam for familien, pluss at hun kan ødelegge sitt eget liv fordi hun ikke får tatt utdanning og sånne ting –

For en familie kan det oppleves tungt hvis en datter blir gravid utenfor ekteskap og/eller ikke gifter seg med barnefaren. Hvis en datter får barn utenfor ekteskap vil det gå rykter om henne, om hvem barnefaren er, at hun nå er ”uren”, o.l. Disse ryktene vil ikke bare gå ut over jenta, men hele familiens renommé. Dette aspektet kan sies å være et kulturspesifikt fenomen, som kan gjenfinnes hos vietnamesere i andre land. Zhou & Bankston (1996) forteller om det vietnamesiske ”samfunnet” i New Orleans; ”Both parents and children are constantly observed as under a ”Vietnamese microscope”. If a child flunks out or drops out of school, or if a boy falls into a gang or a girl becomes pregnant without getting married, he or she brings shame not only to himself or herself but also to the family” (Zhou & Bankston 1996:207).

Omsorgsdimensjonen

Som jeg allerede har vært inne på, bunner foreldrenes motivasjon for å utøve kontroll i det faktum at barnas atferd gjenspeiler foreldrenes oppdragelse. Dermed blir det viktig for foreldrene å vise at de har hatt en respektabel oppdragelse av sine barn. Et annet viktig element når det gjelder foreldrenes utøvelse av kontroll, kan begrunnes ut fra foreldrenes ønske om at det skal gå godt med barna, at de skal velge den rette vei. Som vi ser uttrykkes foreldrenes omsorg gjennom deres vektlegging av kontroll.

Et forhold preget av avstand

De unge forteller at forholdet til foreldrene er preget av en viss avstand. Dette skyldes nok den grad av respekt de unge forventes å vise sine foreldre, samt det at det ikke er vanlig og åpent vise kjærlighet i forholdet mellom foreldre og barn.

– Kjærlighet vises ikke ved fysiske tegn, klem og ha det bra og sånn. Ikke med vennlighet. Vi er på en måte innesluttet. Foreldrene sørger for at vi har det bra fysisk sett, skaper en trygg tilværelse. Foreldrene er på en måte lukkede, de viser ikke åpent

at de bryr seg om oss. Det er jo ikke det at de ikke bryr seg om oss. De bare viser det ikke. Vi er jo også lukket, og har vanskelig for å gi foreldrene kjærtegn –

Ungdommene forteller om sitt forhold til sine foreldre på en slik måte at man kan tolke det dit hen at foreldrene ikke støtter dem i nevneverdig grad på det emosjonelle planet; – *Forholdet til foreldrene mine er et godt forhold, men vi prater ikke så mye om sånne følelsesmessige ting, egne erfaringer, kjærtester og sånn. Vi snakker om andre ting* – Flere av ungdommene savner å bli møtt med en større forståelse av sine foreldre, og det er gjerne det følelsesmessige aspektet de trekker fram som en mangel i forholdet til foreldrene. Dette illustreres av noe en informant fortalte; – *Ting jeg er opptatt av har de ikke aning om. De vokste opp i Vietnam, så de har ikke opplevd det, så de forstår ikke* – Dette gjør at ungdommene i liten grad snakker med sine foreldre om ting som opptar dem, og forholdet oppleves derfor som preget av mangel på åpenhet og nærhet.

Foreldrenes tilbakemeldinger på uønsket atferd

Foreldrenes tilbakemeldinger til sine barn preges i stor grad av negative kommentarer på uønsket atferd, framfor positive reaksjoner på ønsket atferd. Dette gjøres for å rettleder barna inn på den rette vei. Selv om foreldrenes uttrykksform ikke er det man kaller ”positiv forsterking”, eller positiv støtte, innebærer likevel ikke dette at foreldrene er kalde og avvisende. Foreldrenes kommentarer på negativ atferd, eller fravær av kommentarer på ønsket atferd, er etter min mening bare en annen form for støtte og omsorg. Foreldrene kan derfor ikke sies å stå for en ”negativ støtte”, preget av manglende engasjement, passivitet o.l. Selv om mange av ungdommene ønsker seg et litt åpnere forhold til sine foreldre, er det svært få som trekker fram en beskrivelse av sine foreldre som ”kalde og avvisende”. Det er også slik at de unge stort sett vet hvorvidt foreldrene er fornøyd med dem, og at de er glad i dem.

– Hvis jeg fikk 5 og var skikkelig stolt, sa de – ikke så bra, du må gjøre det bedre neste gang. Hvis jeg fikk 6 sa de fortsatt sånn neste gang. Men jeg veit at de er glad for det, selv om de ikke sier det til meg. Så det gjør ikke så mye at de ikke sier det. Dessuten har jeg jo overhørt når de for eksempel snakker i telefonen, og tror at vi ikke hører på fordi vi er på rommet. Da sier de – han er veldig flink på skolen. Og det er jo en bekreftelse på at de er fornøyd. Hvis de sier det direkte er de redd for at det ikke skal gå så bra neste gang. Men det er greit når du hører de sier det uten at de tror du hører det, for da veit du det at de er fornøyd og stolt av deg –

Behovet for en ny typologi

Som jeg har vist baserer Bakken (1998) sin typologi seg på to dimensjoner. Når det gjelder omsorgsdimensjonen skiller Bakken mellom positiv og negativ støtte. Det å sette ord på og legge merke til ønskelig atferd, samt å gi positive reaksjoner på slik atferd, betraktes som positiv støtte. Negativ støtte innebærer derimot avvisning, manglende engasjement, manglende følelser, passivitet, neglisjering, samt mangel på samvær i fritida.

Dersom man skal prøve å plassere de vietnamesiske foreldrene til ungdommene jeg har snakket med i Bakkens typologi, utgjør skillet mellom positiv og negativ støtte et problem. Autoritative foreldre står for en høy grad av kontroll og en høy grad av støtte. Instrumentelle foreldre står for en høy grad av kontroll og en lav grad av støtte (negativ støtte). De vietnamesiske foreldrene til ungdommene i mitt materiale vektlegger en høy grad av kontroll. Deres støtte til barna kan ikke sies å være kjennetegnet av det Bakken presenterer som positiv støtte. Dermed kan man anta at foreldrene innehar en instrumentell oppdragelsesstil. Slik jeg ser det er ikke dette en god beskrivelse. Det er slik at foreldrene gir tilbakemelding på uønsket atferd, men slik negativ tilbakemelding kan ikke sies å være det samme som negativ støtte. Foreldrenes støtte innebærer altså ikke manglende engasjement, passivitet o.l. Foreldrene uttrykker omsorg for sine barn, men viser denne gjennom tilbakemeldinger på uønsket atferd. Deres støtte er altså bare en annen måte å vise omsorg på. Ut fra dette kan man da anta at foreldrene innehar en autoritativ oppdragelsesstil. Men heller ikke dette gir en god beskrivelse av foreldrenes måte å oppdra barna på. Foreldrenes vektlegging av negative tilbakemeldinger framfor positiv forsterking, gjør at de skiller seg fra foreldre med en autoritativ oppdragelsesstil.

Ettersom foreldrene verken kan sies å inneha en autoritativ eller en instrumentell oppdragelsesstil, er det tydelig at Bakkens typologi kommer til kort i beskrivelsen av foreldrene til de ungdommene jeg har snakket med. Det vil også bli svært vanskelig å skille mellom ulike måter å oppdra barna på ut fra denne typologien. Det er derfor behov for å konstruere en typologi som beskriver foreldrenes oppdragelse på en bedre måte.⁴⁹

⁴⁹ En typologi eller idealtipe er et tankebilde, eller en teoretisk konstruksjon, der man forenkler den komplekse virkeligheten og lager systematiske kategorier basert på tendenser i datamaterialet. Formålet er å skape en begrepsmessig forståelse av empirien ved å tydeliggjøre bestemte betydningsfulle forhold (Weber 1971).

Foreldretyper – en beskrivelse av forskjeller i foreldrenes oppdragelse

Ut fra ungdommenes beskrivelser vil jeg nå konstruere en typologi basert på de ulike måtene de oppdrar barna på. Jeg har valgt å kalle denne typologien for ”foreldretyper”. Denne typologien bygger til en viss grad på Bakkens (1998) typologi, i og med at forskjellene i måten å oppdra barna på også baserer seg på de to dimensjonene kontroll og omsorg.⁵⁰ Det som imidlertid skiller foreldretypene fra oppdragsstilene, er at typene ikke baserer seg på ulike kombinasjoner av de to dimensjonene.

Jeg har valgt å kalle de to foreldretypene for ”foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet” og ”foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse”. Begge typene innebærer at foreldrene er opptatt av å ha kontroll. Men måten kontrollen utøves på er forskjellig. Foreldrenes omsorg for barna uttrykkes dermed gjennom ulike måter å utøve kontroll på.

Foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet

Begge foreldretypene er opptatt av kontroll og styring. De liker å vite hva barna gjør, og hvem de er sammen med. De har også klare grenser for hva som er tillatte aktiviteter, og hva som ikke er det. Reglene som de unge må forholde seg til, baserer seg i hovedsak på foreldrenes premisser. Foreldrene ser lydighet som en viktig del av oppdragelsen, der det forventes at barna skal vise sine foreldre respekt.

Hos ”foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet” er det likevel et visst rom for diskusjon og forhandling. Dette fører ikke nødvendigvis til endringer i foreldrenes grensesetting, men det er mer ”tillatt” å diskutere rundt både grensesetting og meninger som foreldrene har. Det at det er ”lov” å si sin mening synes jeg viser at foreldrene ikke benytter seg av ”underkastelse” som et sentralt element i oppdragelsen. Mulighetene for diskusjon og forhandling bunnar i at forholdet mellom foreldre og barn er preget av en viss åpenhet, der barna føler at de kan komme til de voksne med sine problemer. – *Jeg kan snakke med foreldrene mine om alt mulig egentlig, men det er ikke alt jeg forteller dem. Men problemer og ting i livet mitt kan jeg snakke med dem om* –⁵¹

Slik ungdommene beskriver det består virkemidlene foreldrene tar i bruk for å få barna til å ha en ønsket atferd, av irettesettelser og det å skape dårlig samvittighet hos barna dersom

⁵⁰ Det er altså dimensjonene, og ikke selve typologien til Bakken (1998), som er nyttige for meg når det gjelder å konstruere en typologi over ulike måter å oppdra barn på i mitt materiale.

⁵¹ Selv om denne personen sier at han ikke forteller sine foreldre alt, viser utsagnet likevel at han har et åpent og nært forhold til sine foreldre. Slik er det vel for de fleste ungdommer som har et nært forhold til sine foreldre, de forteller ikke absolutt alt.

de har gjort noe foreldrene ikke ønsker. En av ungdommene illustrerer på hvilken måte foreldre kan skape dårlig samvittighet hos barna, slik at de endrer sin atferd:

– De fant ut at jeg sleit litt på skolen. Fant et brev i posten eller noe. Vet ikke helt hvordan de fikk det brevet. Det var om at jeg sto i fare for å ikke få karakter i et fag på grunn av for mye fravær. Da ble de veldig sure. Moren min skreik til meg og kjefta – du har jugd til meg. Jeg har latt deg gå ut og sånn, så lenge du gjør det bra på skolen. Du har sagt til meg at siden du gjør det bra bør du få gå ut, at siden du vektlegger skolen må du få lov til mer. Og vi har latt deg gjøre det. Men du gjør det ikke bra. Hvorfor har du jugd til meg? – Jeg skjerpå meg etter det, for at mamma ikke skulle bli lei seg. Jeg gjør alt for moren min, jeg er veldig glad i henne og har veldig høy respekt for henne –

Mulighetene for forhandling, og den åpenheten og nærheten forholdet til foreldrene består av, viser at disse foreldrene i større grad enn andre foreldre i mitt materiale, klarer å sette seg inn i barnas liv. De forstår sine barn, og etter å ha hørt på barnas argumenter, er de til en viss grad villige til å justere på det de mener er det rette. Et illustrerende eksempel her er en jente som fortalte at foreldrene hennes ønsket at hun skulle begynne på en bestemt videregående skole. Jenta valgte en annen skole, som foreldrene også aksepterte. Som sitatet nedenfor viser er det tydelig at også jentas ønsker er styrende for de valgene som tas.

– Jeg begynte her fordi foreldrene mine ville det og jeg ville det. Jeg hadde lyst til å begynne på nytt i et nytt miljø, så jeg valgte en skole som lå litt langt hjemmefra. Jeg så det som en utfordring å begynne her for jeg hadde hørt at skolen var vanskelig. Foreldrene mine ville at jeg skulle begynne på en bra skole med høyt nivå. De ville pushe meg litt mer for de så at jeg slappa av. Broren min går på en annen skole, og foreldrene mine ville egentlig at jeg skulle gå der, men jeg hadde ikke lyst. Og jeg må jo få lov til å være med å bestemme. Så da begynte jeg her i stedet –

Mulighetene for forhandling er ikke nødvendigvis noe som ”alltid har vært der”, men kan være noe som har vokst fram med tiden. Foreldrene har etter hvert blitt bedre kjent med det norske samfunn, samtidig som barna har påvirket forholdet. En gutt jeg snakket med illustrerer dette;

– Når de (foreldrene) kom hit til Norge skjønte de ikke systemet, kulturen. Det var ingen som fortalte dem hvordan det var her, hvordan folk i Norge oppdro barna sine, hva ungdom fikk lov til og ikke. Sånne ting. Når de kom ut i arbeidslivet ser de jo mer hvordan samfunnet er, og har utviklet seg. Etter hvert som de skjønner mer og ser mer, er det lettere å prate med dem. Man trenger ikke forklare så mye før de skjønner det. Dessuten har jo jeg blitt påvirket av det norske samfunn, så jeg har nok påvirket dem –

En jente forteller at forholdet til foreldrene tidligere var et forhold preget av distanse og lite forståelse. Hun har vært opptatt av å endre dette forholdet.

– Før turte jeg ikke si noe til foreldrene mine, men jeg ble sur og lei meg, så jeg sa til dem: dere er nødt til å høre på meg. Jeg må kunne snakke med dere, jeg trenger å få støtte fra dere. Det var sånn at hvis jeg fortalte noe, støttet de meg ikke, men kom med klager og moral, og sa hva som var riktig. Når dere bare klager viser dere meg ikke hva jeg burde gjøre. Dere har jo masse råd å gi, men da må jeg kunne komme til dere å fortelle om ting. Jeg trenger de rådene, og støtten. Dere bare klager og sier det og det var feil. Har jeg noen gang gjort noe som er riktig? Dere må forstå meg hvis jeg skal forstå dere –

Dette førte til en endring i forholdet. Foreldrene tok datterens argumenter inn over seg, forholdet er nå preget av en større åpenhet, som igjen har ført til at det i større grad enn tidligere er mulig å forhandle om utetider o.l.

Foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse

For ungdom med ”foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse”, er det ikke rom for barnas meninger. Det ser ut til at foreldrene ikke forstår barna sine, at de ikke klarer å takle at det å vokse opp i dagens Norge er noe annet enn den oppveksten de selv hadde i Vietnam.

– Det er vanskelig for foreldrene å forstå. Når barna sier noe, forstår de det ikke. De mangler psykologiske kunnskaper. Man må ha frihet til å si hva man mener, kunne diskutere ting. Foreldrene er annerledes enn oss. Når vi snakker og sier det vi mener synes de vi har en negativ utvikling, fordi vi har frihet og føler vi kan si det vi mener. Når man bodde i Vietnam sa man ikke i fra, fordi vi er vant til å leve i et sånt miljø. Men så kommer vi til Norge hvor alt er mye friere, og da reagerer man plutselig, og begynner å si ifra. Det er uvant for foreldrene at man reagerer. Og det blir større

konflikter i familien hvis foreldrene ikke takler det. Da blir det store konflikter. Det at man får mer frihet her, at man kan velge det man vil er vanskelig for dem å akseptere. At vi er opptatt av å ha mer frihet, frihet til å velge vårt eget privatliv, det er ikke vanlig i Vietnam, og det er vanskelig for dem å forstå at vi vil ha den friheten–

Det som også kjennetegner foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse er at de benytter seg av sterk straff på regelbrudd. De bruker fysisk avstraffelse som ris på rumpa, slag på rumpa, eller slag i hendene, samt husarrest o.l., for å vise barna hvilken atferd som er ønskelig.

– Måten de oppdrar deg på er helt annerledes enn sånn dere gjør det. Det er ikke sånn at de mishandler deg eller noe. Det er en måte å oppdra barna på. De slår deg på rumpa, gir deg ris eller slår deg i hendene. Derfor hører vi så mye på dem. Hvis du gjør noe feil får du ris på rumpa. Du blir straffet. Derfor tør vi ikke gjøre noe feil, for vi er redd for at de skal slå. Man hører på dem fordi man er redd for dem. Man prøver å ikke gjøre noe feil for å unngå å bli slått. Og oppdragelsen er i oss, den blir medført videre, ligger på en måte i blodet. Sånn at man hele tiden er redd for å gjøre noe feil –

Når fysisk avstraffelse gis, er det ofte fedrene som har dette oppdraget. Dette gjør at de unges forhold til fedrene ofte er mer problematisk enn forholdet til mødrene. Dette illustreres av en jente som forteller: *– Jeg har et bedre forhold til moren min enn faren min. Det er lettere å prate med henne. Noen ganger er man redd for å prate med faren sin. Det er han som har gitt meg straff og sånn. Så jeg er litt redd for han, så derfor er det lettere å prate med moren min.* Forholdet til mødrene har ofte et større innslag av diskusjon og åpen samtale, og likner dermed mer på relasjonen mellom barn og foreldre hos foreldrene som vektlegger lydighet og åpenhet. Men fordi det er fedrene som er sjefen i hjem der lydighet og underkastelse vektlegges, oppleves ikke forholdet til foreldrene som åpent, selv om forholdet til moren kan være av en slik karakter. Foreldrene ses som en enhet, og selv om moren kan vise mer forståelse enn faren i slike forhold, er hun nødt til å stå på sin manns side.

Forholdet til fedrene er ofte preget av frykt framfor respekt, som ifølge ungdommene er den intenderte hensikten med avstraffelsen. En far kan også være dominerende og ”fryktinngytende” uten bruk av fysisk avstraffelse. Dette vises i den ”makt” fedrene kan ha over sine barns privatliv selv om de ikke benytter seg av fysisk avstraffelse. En av mine informanter illustrerer dette:

– Foreldrenes rolle er veldig viktig i forbindelse med at de går inn og bestemmer over barnas private liv, for eksempel i forbindelse med kjærlighet. Det er vanskelig. Jeg var sammen med en vietnamesisk jente, og vi var veldig glad i hverandre. Vi ville gifte oss og få barn og sånn. Men mine foreldre ville ikke fordi vi hadde forskjellig religion. Jeg sa til faren min – ser du på Kronprinsen, han ville være sammen med Mette-Marit selv om hun hadde barn. Og kongen aksepterte dette. Han fikk lov til å velge selv. Men faren min synes ikke dette var bra. Han sa hvis du gjorde som Kronprinsen ville jeg skyte deg. Det var ikke lett å høre. Jeg ble knust. Jeg klarte ikke å gjøre som Kronprinsen. Miljøet rundt har betydning –

Som utsagnet viser er slike ytringer en måte foreldrene kan få de unge til å innrette seg etter de reglene og meningene som gjelder i hjemmet, fordi ungdommene er redd for hvilke konsekvenser det å ikke gjøre det, kan føre til.

Det er svært vanskelig for ungdom med slike foreldre å forhandle gjennom diskusjon. En gutt fortalte meg at han ikke fikk delta på fotballtrening, fordi hans far mente dette ville være ødeleggende for den tiden han la ned i skolearbeidet. Gutten prøvde å forhandle med sin far, og sa at hvis han fikk delta skulle han jobbe veldig hardt med skolen. Men faren var urokkelig. Forholdet mellom foreldre og barn i en slik oppdragelsesstil er tydelig et hierarkisk forhold, der foreldrenes ord er lov. Noen av ungdommene trosser likevel sine foreldre, og følger ikke alltid deres bestemmelser. Dette gjøres ikke åpent, men i det skjulte. Gutten som ikke fikk delta på fotballtrening, sneik seg ut og dro allikevel. Han forteller at:

– Da jeg var liten ville jeg spille fotball. Jeg fikk ikke lov av faren min. Han la mer vekt på skolen, så han nekta meg å trene. Jeg klarte å snike meg ut, sånn at jeg var med på treningene. Jeg dreiv og sneik meg ut i flere år, men en dag fant han det ut. Da han fikk vite det kom han på fotballtreninga og dro meg av banen og dro meg med hjem. Så det var mye krangel mellom meg og han av den grunn. Jeg fortsatte å snike meg ut. Etter hvert så han at jeg ikke hørte på han, og han sa ikke mer. Jeg gjorde det bra på skolen, så han så at jeg klarte å skille mellom fritid og skole –

Vi ser altså her at sønnen fikk kjempet igjennom sine ønsker gjennom å være ulydig. Farens bestemmelser oppleves av gutten som så urimelige at han nekter å følge dem. Ettersom slike foreldre er så autoritære resulterer det i at barna enten følger foreldrenes ”lover”, eller at de faktisk bryter dem bak sine foreldres rygg. Mulighetene for forhandling er minimale.

Den kontrollen foreldrene forsøker å utøve er ikke alltid mulig å oppnå, fordi barna faktisk kan gå bak ryggen deres. Dette har de mulighet til, fordi de i fritida befinner seg på steder som foreldrene har liten oversikt over og kjennskap til. Foreldrene kjenner ofte ikke foreldrene til klassekameratene veldig godt, og dette gjør at de ikke snakker sammen og utveksler informasjon om hva barna gjør på fritida. Når barna dessuten ikke forteller hva de tenker og gjør, blir det vanskelig for foreldrene å vite hva barna faktisk foretar seg. Den lave graden av informasjonsutveksling mellom foreldre og barn, gjør at foreldrenes innsyn i barnas aktiviteter reduseres. Det at liten åpenhet og forståelse fører til mindre kontroll er noe de unge selv trakk fram, og det kom særlig til uttrykk når de fortalte hvordan de har tenkt å oppdra sine egne barn. De tenker seg at de vil kunne øke kontrollen av sine barn ved å ha et åpnere forhold, der barna forteller om ting de opplever og tenker. De antar at dersom man har et åpent forhold til barna vil de få mer informasjon, og dermed vil det være lettere å kontrollere dem. En av de jeg snakket med illustrerer dette:

– Jeg vil ha et åpnere, nærere forhold til mine barn. At de kan snakke med meg. Når de kommer til meg og forteller hva de tenker, har man mer kontroll. Foreldrene tror de har kontroll over oss, ved at de slår og straffer oss, og vi er redd for dem og føyer oss. De tenker at de har kontroll, men de har ikke det for det er avstand. Man tør ikke si hva man tenker, for man er redd for å få straff. De er strenge, og har regler, og bruker straff, men de vet ikke hva barna gjør. De kan bare gå bak ryggen på dem, og gjøre det de vil. Hvis man er mer åpen, da vet man hva barna gjør. Det er mye bedre. Hvis barna vet at ting kan diskuteres, gjør de det. Da velger de å diskutere ting. Og da får de mer tillit til foreldrene. Og da får man mer kontroll –

Mulighetene til forhandling er avhengig av foreldretype

Når det gjelder forholdet mellom de unge og foreldrene, og foreldrenes måte å oppdra barna på, er det nok slik at foreldrenes måte å oppdra barna på ligger der uavhengig av hvilken atferd de unge har. Likevel er det trolig at foreldre kan være mer mottakelige for barnas argumenter om for eksempel lengre utetider eller deltakelse på ulike aktiviteter o.l., hvis de har bevist at de gjør det godt på skolen og tar de ”rette” valgene ellers i livet. En av mine informanter forteller at hun klarte å forhandle seg fram til en litt mildere grensesetting såfremt hun fortsatte å vektlegge skolen. Men denne muligheten for forhandling er ikke alltid tilstede, selv om man viser at man har en ønsket atferd. En jente forteller at hennes søster er ”den slemme” mens hun er ”den snille”, det vil si at hun føyer seg etter sine foreldres bestemmelser, mens hennes søster i større grad gjør opprør mot disse bestemmelsene. Dette

har likevel ikke ført til belønninger for ønsket atferd, i form av at hun får lov til å være lenger ute eller være med på mer. I førstnevnte eksempel er det slik at foreldrene vektlegger lydighet og åpenhet, mens de i sistnevnte eksempel vektlegger lydighet og underkastelse. Det ser altså ut til at mulighetene for forhandling ikke bare er avhengig av hvorvidt foreldrene er fornøyd med barnas atferd, men at de prinsippene som ligger til grunn for foreldrenes oppdragelse er av betydning.

Kan foreldretype knyttes til sosial bakgrunn?

Tidligere teorier (se f.eks. Bernstein 1975) argumenterer for at ulike sosiale lag oppdrar barna på ulike måter, og at de derfor utvikler ulike språklige koder. I mitt materiale tilhører alle foreldrene de lavere sosiale sjikt i samfunnet, og sosial bakgrunn kan således ikke knyttes til foreldretype. Foreldrenes opprinnelige sosioøkonomiske status fra Vietnam er derimot ikke ensartet.⁵² Hvis man er ute etter å finne ut om sosial bakgrunn kan knyttes til foreldretype, er det antakelig mer naturlig å se dette i forhold til den sosioøkonomiske status foreldrene hadde i Vietnam enn deres nåværende plassering i den sosiale lagdelingen. Dersom man ser på foreldrenes klasseposisjon fra Vietnam ser det ut til at foreldretype kan knyttes opp mot sosial bakgrunn. Foreldrenes utdanningsnivå fra Vietnam forteller mye om deres opprinnelige klassebakgrunn.⁵³ Utdanning er i Vietnam et av de viktigste kriteriene for plassering i det sosiale hierarkiet (Longva 1992). Noen av foreldrene har kun grunnskoleutdanning, mens andre har høyere utdanning fra Vietnam.

Materialet viser at foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, er foreldre som i Vietnam tilhørte de høyere sosiale lag. Foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse er foreldre som i Vietnam tilhørte de lavere sosiale lag. Ut fra dette kan man anta at forskjellene i oppdragelse skyldes foreldrenes sosiale bakgrunn.

⁵² Når jeg i denne oppgaven snakker om opprinnelig klassebakgrunn (sosioøkonomisk status) betyr dette den klasseposisjon foreldrene hadde i Vietnam. Jeg vil forsøke å presisere at det er snakk om den klasseposisjon foreldrene hadde i Vietnam, men av pragmatiske årsaker vil jeg i enkelte sammenhenger referere til dette som opprinnelig klasseposisjon. Jeg vil derfor påpeke at dersom jeg snakker om opprinnelig klassebakgrunn eller liknende betegnelser, innebærer ikke dette ”opprinnelsesklasse”. I mobilitetsforskning snakker man ofte om opprinnelsesklasse og destinasjonsklasse. Klasseposisjon ses som en slags reise, der opprinnelsesklasse er den klasseposisjonen man starter ut med (altså foreldrenes klasseposisjon), mens destinasjonsklasse er den klasseposisjonen man ender opp med.

⁵³ Det er selvsagt mulig å rette kritikk mot det å basere foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam på deres utdanning. Det finnes en rekke måter å definere klasse på, og det kan vise seg den måten jeg har sett på klasse på kan være for snever. Jeg har likevel valgt å ta utgangspunkt i utdanning som et slags mål på klasse, fordi tidligere forskning viser at en svært sentral faktor for den sosiale lagdelingsstrukturen nettopp er utdanning (Longva 1992).

Hvordan virker de strukturelle og innholdsmessige aspektene inn på ungdommenes skoletilpasning?

I presentasjonen av de strukturelle og innholdsmessige aspektene fant jeg i datamaterialet fram til to foreldretyper. Jeg vil nå forsøke å se om det er slik at foreldrenes måte å oppdra barna på, kan knyttes opp mot ulike måter å tilpasse seg skolen på, og i så fall hvordan foreldretypene virker inn på ungdommenes skoletilpasning. Jeg vil altså forsøke å vise hvordan den sosiale organiseringen av ungdommenes forhold til foreldre, kan utgjøre en form for sosial kapital i forhold til ungdommenes skoletilpasning. De strukturelle og innholdsmessige aspektene er av betydning både for ungdommenes skoleprestasjoner og deres utdanningsvalg, og utgjør dermed en form for kapital forankret i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn.

Er foreldretype av betydning for ungdommenes prestasjoner?

I mitt materiale er det slik at ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, er de som gjør det svært godt på skolen. Ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse, gjør det ikke fullt så godt, eller de har relativt dårlige prestasjoner på skolen. Det finnes selvfølgelig ungdom som ikke følger dette mønsteret, i og med at det er mange ting som virker inn når det gjelder ungdommenes prestasjoner. Det ser likevel ut til at dette er et gjennomgående mønster. Dette innebærer at elevenes prestasjoner på skolen, kan være avhengig av måten foreldrene oppdrar dem på. Et slikt funn er i tråd med Evenshaug og Hallen (1992) sine funn. De har vist at barn med autoritative foreldre gjennomgående har bedre selvtillit og klarer seg bedre på skolen, mens barn med instrumentelle foreldre har en tendens til å trekke seg tilbake eller vise utagerende eller aggressive holdninger. Foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet er ikke ensbetydende med autoritative foreldre, men de innehar noen av de samme egenskapene som disse. Man kan dermed si at mine funn er i overensstemmelse med Evenshaug og Hallen sine funn.

Frustrasjon kan redusere ungdommenes evne til å ta inn over seg kunnskap

Ut fra det ungdommene forteller, er det tydelig at diskusjonene med foreldrene i hovedsak dreier seg om foreldrenes grensesetting. De temaene som oftest diskuteres i denne sammenheng er utetider, og deltakelse på mer ”ungdomskulturrelaterte” fritidsaktiviteter. For ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse, er det så å si umulig å diskutere slike ting. Ungdommene opplever at foreldrene ikke engang vil høre på deres argumenter, og de opplever derfor at bestemmelsene ”tres ned over hodet på dem” uten at de har noe de skulle ha sagt. For ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, er det også slik at grensesettingen i hovedsak gjøres på foreldrenes premisser. Men foreldrene er

i større grad villige til å høre på ungdommenes argumenter. Grensesettingen oppleves derfor forskjellig for ungdommene, avhengig av foreldrenes oppdragelsesstil.

For ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse oppleves grensene som mer urettferdige enn for ungdom som møter mer forståelse i hjemmet, til tross for at grensene stort sett er like strenge. Det ser ut til at følelsen av å bli urettferdig behandlet fordi man aldri blir hørt, virker inn på relasjonen mellom foreldre og barn. Når ungdommene forsøker å diskutere med sine foreldre dreier diskusjonen seg, slik jeg ser det, ikke bare om selve saken de diskuterer, men også om forholdet til foreldrene mer generelt. På overflaten dreier diskusjonen seg om en konkret sak, men et underliggende tema kan sies å være forholdet dem i mellom. For ungdom som derimot møter mer forståelse fra foreldrene, dreier diskusjonen seg kun om selve saken. I mitt materiale kommer denne skillelinjen til uttrykk i at ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse stiller seg mer i opposisjon til sine foreldre, enn ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet.

Konfliktene mellom foreldre og barn, der foreldrene vektlegger lydighet og underkastelse, er mer ”dyptgripende”. Konfliktene går antakelig mer innover barna fordi konfliktene ikke bare dreier seg om selve grensesettingen, men også forholdet dem i mellom mer generelt. Slike dyptgripende konflikter vil kunne påvirke barnas psyke i større grad, enn konflikter som kun dreier seg om uenighet i grensesetting. Konfliktene vil kunne føre til frustrasjon og aggresjon hos de unge generelt, og i deres forhold til foreldrene spesielt. Og dette kan ha en negativ innvirkning på deres skolerresultater. Slike konflikter vil ofte ligge i ”bakhodet” hos de unge, og dermed kunne virke inn på deres mulighet til å konsentrere seg om skolearbeidet. Episoder i hjemmet, som oppleves som svært frustrerende, vil kunne virke inn på hvor mottakelige ungdommene er for den kunnskapen de forsøker å tilegne seg på skolen og med hjemmeleksene. Slike ting kan også forstyrre ungdommene på prøver og eksamener, fordi tankene befinner seg ”helt andre steder”. På denne måten kan foreldrenes vektlegging av lydighet og underkastelse, virke negativt inn på ungdommenes skoleprestasjoner. Jeg vil påpeke at dette er en mulig, men ikke nødvendig konsekvens. Det er selvsagt mulig for ”frustrert” ungdom å mestre skolen på en tilfredsstillende måte.

Selv om ingen i utvalget mitt direkte påpeker dette med at frustrasjon i forholdet til foreldrene har noen innvirkning på skolerresultatene, kan slike ting være av betydning. Noe som støtter opp om en slik tolkning er at ungdom som har opplevd problematiske perioder på skolen, i hovedsak er ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse. Oppvekstvilkårene til en av mine informanter kan bidra til å kaste lys over hvordan frustrasjon kan påvirke skoleprestasjonene. Hjemmeforholdene til denne informant er

preget av mye diskusjon og heftig krangling mellom foreldrene. Dette bekymrer den unge også i skolehverdagen:

– Han (faren) er ganske voldelig, og han slår mora mi. Noen ganger kunne han bare låse døra, og hun måtte bare være ute. Og da er det ikke så lett å legge seg og sove når hun går rundt og vandrer. Og de krangla mye – hele tida. Og det er ikke så lett når man er liten i en sånn familie, når faren min er voldelig. Det er ikke så lett å takle. Men han slår ikke oss barna. Vi fikk ris og sånn, men han slo oss ikke. Dette virket jo inn på skolesituasjonen også selvfølgelig. Jeg hadde jo litt angst når jeg var på skolen: Hva skjer hjemme nå?–

Den frustrasjonen informantene her opplever påvirker altså muligheten til å konsentrere seg på skolen, og reduserer muligheten til å ta inn over seg de kunnskapene som blir formidlet. Dette går ut over skoler resultatene.

Foreldres oversikt over hva barna gjør på fritida er av betydning

Et annet aspekt, når det gjelder foreldretyper, som kan være av betydning i forhold til ungdommenes skoletilpasning, er at foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse står i større fare for ikke å ha oversikt over hva barna faktisk foretar seg. Ingen barn liker å skuffe sine foreldre, og i mitt materiale er et generelt mønster at ungdommene lar være å fortelle om handlinger de vet at foreldrene ikke aksepterer, fordi de vet at de ofte møter liten forståelse fra sine foreldre. – *Jeg har et nært forhold til mine foreldre. Jeg tør å si ifra hvis jeg er uenig. Men noe er vanskeligere å snakke om, for eksempel hvis jeg har gjort noe dårlig, da er det vanskeligere å snakke med dem* – Det ser ut til at ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet i større grad enn de andre ungdommene forteller om opplevelser, erfaringer og eventuelle problemer i livet sitt til sine foreldre. En gutt forteller at hans foreldre har bedt han om å fortelle dem om eventuelle problemer han har, før de får høre det av andre. Dette åpner for muligheten til å ta opp problematiske ting, og foreldrene vil dermed kunne ha større oversikt over hva barna driver med. De vil også ha en større mulighet til å oppdage hvis barna er i ferd med å ”skli ut”, som at de for eksempel slutter å vektlegge skolen. Foreldrene vil kanskje merke at barna forteller dem mindre enn det som er ”vanlig” om ulike ting, som at de for eksempel lar være å vise dem resultater på prøver o.l. Foreldrene kan derfor ha en mulighet til å finne ut om ”noe er galt før det er for sent”.

– På ungdomsskolen fikk jeg nedsatt i orden og oppførsel. Og det var litt vanskelig å snakke om. Da karakterkortet kom fikk de jo se det. Og da sa mamma at du må skjerpe deg. De passa bedre på etter det. Snakka med lærerne, og ville ha et nærere samarbeid med de, med tilbakemeldinger og sånn–

Foreldre som derimot vektlegger lydighet og underkastelse er vant til at barna ikke forteller dem så mye, og vil derfor kanskje ikke legge merke til at ”noe er galt”. Hvis en elev for eksempel slutter å vektlegge skolen, vil det kunne gå lang tid før foreldrene merker dette, og da kan det være for sent å hjelpe barnet på rett vei. En av guttene jeg snakket med illustrerer dette. Han forteller at han begynte å henge med folk som ikke vektla skolen, og at han selv begynte ”å drite i skolen”. De han hang med var ofte innblandet i slåsskamper, og de drev også med dopsalg og liknende kriminelle aktiviteter.

– Jeg ble dratt inn i det såkalte vietnamesiske miljøet. Der er det sånn at hvis det skjer noe med en, kommer det en hel flokk, og tar han. Man stiller opp for hverandre. Man vanker i byen. Skolen er ikke så viktig. Man er ute etter bråk, ønsker respekt. Det er stort og farlig. Noen av gutta er helt syke. Det er ikke alle som er så syke, men noen av de er helt syke. Oppstår det et problem, så stiller de opp for deg. Det er et brødreskap i det vietnamesiske miljøet. Man har plikt til å stille opp. Har du slått en av mine venner, skal du få igjen. De såkalte mafiagutta er 24, 25 år. De er ganske gærne. De lever av å rane folk, dop og innbrudd. De bør man ikke kødde med. Det er sånn at de store gutta er på toppen, og så er det mange brødre under der. Og hvis noen bråker med dem, så sier de at de skal hente storebrødrene sine. I 10.klasse var jeg i konflikt med en kar. Jeg trodde jeg var skikkelig kjekkas. Jeg slo han. Han måtte sy 8 sting. Jeg angrer veldig på det. Politiet kom hjem til oss. Foreldrene mine var skuffet. Jeg fortalte dem ikke historien helt sånn den var. Fortalte dem at jeg hjalp en kamerat. Forandra litt på historien. Man forteller jo aldri hele historien til foreldrene sine. Man ønsker ikke at foreldrene skal få et dårlig bilde av deg –

Foreldrene merket altså ingenting til guttens atferdsendring før politiet kom på døra for å snakke med gutten, og vitnemålet fra 10.klasse ble utlevert. – *Jeg skulka mye i 8., 9. og 10.klasse. Jeg viste dem aldri karakterkortet, de spurte ikke etter det heller. Jeg skrev under selv. De trodde jeg gjorde det greit–* I dette tilfellet har foreldrenes oppdragelsesstil også et innslag av en forsømmende stil, i og med at årsaken til at de ikke har merket noe skyldes at de har vært mer opptatt med egne aktiviteter framfor sønnens; – *Foreldrene mine har ikke hatt*

tid til å følge så nøye med på oss. De har jobba mye for å forsørge oss. Dersom de hadde hatt tid, hadde de fulgt nøye med – Samtidig skyldes nok også dette at foreldrene er vant til at sønnen ikke forteller om hva som skjer i livet sitt, og de har derfor ingenting å dømme ut fra. Gutten vet at foreldrene ikke aksepterer hans deltakelse i gjengen, og hans nedprioritering av skolen, og han velger derfor å la være å si noe slik at han ikke skal oppleve deres misbilligelse.

Lauglo (2000) trekker i en artikkel fram, at foreldres overvåking av barna er av betydning for deres skoleprestasjoner. Han sier at foreldres overvåking og involvering fører til at barna gjør mer lekser, noe som gir positive utslag på prestasjonsnivået. Ungdom med foreldre som ikke har oversikt over hva barna bedriver fritiden med, vil således ha en klar ulempe når det gjelder skoleresultater. I mitt materiale er det som nevnt slik at foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet også er de foreldrene som har mest oversikt over hva barna gjør på fritida. Det ser altså ut til at foreldres kontroll og oversikt er positivt med tanke på skoleprestasjoner, såfremt denne kontrollen er knyttet til åpenhet i relasjonen mellom foreldre og barn.

Man ser altså at foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse kan stå i større fare for ikke å rettlede barna inn på den rette vei, fordi det kan være de vet mindre om hva barna faktisk foretar seg. Det er ikke en nødvendighet at det vil gå ”dårlig” med barna, men dette avhenger av elevenes egne egenskaper, hvorvidt de selv vektlegger skolen eller ikke, og den innflytelsen de utsetter seg for gjennom venner.

Evne til diskusjon belønnes i skolen

I tillegg til disse forklaringene, er det også av betydning at den norske skolen antas å oppmuntre til og berømme evne til refleksjon og diskusjon. De som er oppdratt av foreldre som diskuterer med sine barn, antas derfor å ha et fortrinn i skolen (Bernstein 1975). Bernstein argumenterer for at språklige koder kan knyttes til sosial bakgrunn, der den utvidete koden ses som et fortrinn i skolen. Materialet gir ikke nok innsikt i de språklige ferdighetene til ungdommene, og det er vanskelig å vurdere hvorvidt de innehar en utvidet eller begrenset kode, og om dette kan knyttes til foreldrenes klassebakgrunn fra Vietnam. Materialet viser likevel tydelige paralleller til Bernsteins argumentasjon. I mitt utvalg er det slik at ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, vil ha mulighet til å diskutere med sine foreldre. De er dermed mer vant til å diskutere, reflektere og argumentere hjemmefra, og dette vil kunne utgjøre et fortrinn med hensyn til prestasjoner fordi evne til refleksjon og diskusjon belønnes i skolen. Hvorvidt det er mulig å diskutere med foreldrene, med den forutsetning at det er rom for at alle parter kan si sin mening, kan altså bidra til å forklare hvorfor ungdom

med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet gjør det bedre på skolen enn ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse.

Er foreldretype av betydning for de unges utdanningsvalg?

I og med at foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet er mer lydhøre overfor barnas argumenter enn foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse, kunne man tenke seg at ungdom som tilhører den første gruppa foretar mer selvstendige valg. Med dette mener jeg at de legger større vekt på egne ønsker enn foreldrenes, og at de derfor i mindre grad velger utdanning som samsvarer med foreldrenes ønsker. Funnene i mitt materiale tyder ikke på at et slikt mønster gjør seg gjeldende. Det ser ikke ut til at måten foreldrene oppdrar barna på, virker inn på noen bestemt måte når det gjelder ungdommenes utdanningsvalg under videregående opplæring. Det er likevel slik at alle ungdommene påvirkes av sine foreldres utdanningsønsker. De er opptatt av foreldrenes aksept, og de ønskene foreldrene har vil derfor være sentrale når de skal vurdere hvilke utdanningsvalg de skal ta.

Ut fra materialet, ser det ut til at de utdanningsverdiene foreldrene har i stor grad overføres til de unge. Foreldrene er opptatt av at barna skal velge en realfaglig studieretning på videregående, slik at de har mulighet til senere å kunne velge en medisinsk orientert utdanningsretning. I mitt materiale er orienteringen mot realfag sterk, det er mange som velger dette, og det er tydelig at foreldrenes verdier overføres. Av de som har valgt en realfaglig studieretning på videregående, er det derimot ikke alle som har mulighet til å velge en medisinsk orientert profesjonsutdanning. Elevenes prestasjoner på skolen vil være avgjørende for hvorvidt det er mulig å velge en medisinsk orientert utdanningsretning, ettersom karakterene utgjør strukturelle hindre i forhold til inntak på disse studiene.

I første omgang ser det ikke ut til at foreldrenes oppdragelsestype påvirker ungdommenes utdanningsvalg (studieretning på videregående). Orienteringen mot realfag er sterk, uavhengig av om foreldrene er representanter for den ene eller den andre typen. Det er heller ikke slik at foreldrene til de som velger en annen studieretning enn realfag, representerer en bestemt foreldretype. Senere, når det kommer til valg av høyere utdanning, ser det derimot ut til at foreldretypene spiller inn. Elever med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, er de elevene som gjør det best på skolen, og som derfor har mulighet til å velge en medisinsk orientert utdanningsretning. Det ser altså ut til at måten foreldrene oppdrar barna på i seg selv ikke er avgjørende for de utdanningsvalgene ungdommene tar, men at oppdragelsesstilen påvirker de reelle utdanningsvalgene ungdommene har.

Man kan si at orienteringen mot de medisinsk orienterte utdanningsretningene er sterkere hos ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, enn hos ungdom med

foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse. Dette skyldes nok ikke at forholdet mellom barn og foreldre er mer preget av tillit og nærhet, slik Coleman (1988) mener er en viktig forutsetning for verdioverføring. Det er ikke slik at de positive holdningene foreldrene har overført det å ta utdanning i større grad overføres til ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet. Ut fra den sterke orienteringen mot realfag som er tilstedeværende i mitt materiale, er det naturlig å anta at ungdom som har tatt en realfaglig studieretning på videregående, men som ikke fortsetter med en medisinsk orientert utdanning, har endret sine utdanningspreferanser på bakgrunn av at de faktisk ikke har gode nok karakterer til å komme inn på slike studier.

Betydningen av ungdommenes forhold til jevnaldergruppa

Det er ikke bare ungdommenes forhold til foreldrene som kan betraktes som kapital for deres skoletilpasning. Det å se på de verdier og ressurser som er forankret i forholdet mellom ungdommene og deres nettverk av jevnaldrende, ser også ut til å være hensiktsmessig.

Jevnaldergruppen får økt betydning i ungdomsårene, og de holdninger og ressurser som er forankret i dette nettverket er av betydning for ungdommenes skoletilpasning. Ut fra materialet kan man se at elever som har opplevd eller opplever skolesituasjonen som utfordrende og vanskelig, i større grad enn de som mestrer skolen på en tilfredsstillende måte, er sterkere orientert mot venner enn familien. De som klarer seg best er de som orienterer seg mot både familie og venner, og som har et godt forhold til begge. Dette er antakelig fordi de møter aksept i begge leire. Det ser heller ikke ut til å være fordelaktig å orientere seg kun mot familien. Jevnaldergruppa kan generelt sies å være en viktig del av ungdommenes liv, og behovet for kontakt med jevnaldrende er stort i ungdomstiden. Man kan anta at ungdom som er svært familieorientert, er det som en følge av at de har vanskeligheter med å forholde seg til jevnaldergruppa. Dette kan gjøre at de ikke trives så godt på skolen, noe som kan ha en negativ innvirkning på deres faglige prestasjoner. Dette illustreres av noe en av ungdommene fortalte. Han forteller at det er svært få med innvandrerbakgrunn på den skolen han går på, og at det også er tydelige klasseskille som gjør at han har vanskeligheter med å bli ordentlig venner med de på skolen.

– Det er litt vanskelig sosialt sett, det er vanskelig å møte seg med de andre. Jeg føler meg litt utstøtt. Det kommer av måten jeg snakker på – den er ikke sånn fin fint som de snakker. Og så bor de langt unna, helt på andre sida av byen. Blir litt vanskelig å gå ut med dem da. Det er litt vanskelig når man ikke blir venner med de, men når de bare er klassekamerater

liksom. Det påvirker meg faglig sett. Jeg tror det kunne gått bedre hvis jeg hadde blitt bedre kjent med dem –

Det kan også være ufordelaktig å kun orientere seg mot venner. Ungdom som ikke presterer så godt som foreldrene måtte ønske, og som dermed føler at han /hun ikke får foreldrenes aksept, vil i større grad rette sin oppmerksomhet mot jevnaldergruppa for å få aksept her. De verdier som står sentralt i disse relasjonene vil da få økt betydning. Dersom holdningene til skole ikke vektlegges, vil dette kunne bidra til at den unge begynner å nedprioritere skolen som en vei til suksess. Vi ser altså at det ikke kun er den sosiale relasjonen de unge har til sine foreldre som er av betydning for deres skoletilpasning.

Willis (1977) ser i studien "Learning to labour" på en gruppe arbeiderklassegutter i en britisk industriby. Han finner at manuelt arbeid og tradisjonell maskulinitet er sentrale verdier hos disse arbeiderklasseguttene. Disse verdiene ses i opposisjon til skolekulturen. Guttene verdier inngår i en anti-skole kultur, der sabotasje av undervisningen og det å ikke ville konkurrere i skolen er viktige elementer. Guttene gjør med andre ord ikke så godt de kan, og resultatet blir at de henvises til arbeiderklassejobber.

I mitt materiale er det slik at alle foreldrene verdsetter skolen høyt, og dette er verdier de forsøker å videreforme til sine barn. Men også ungdommenes forhold til det sosiale nettverket av jevnaldrende vil kunne være av betydning for de verdiene ungdommene innehar. Verdier som står sentralt i ungdommenes omgangskrets, vil kunne forsterke eller motvirke de verdiene foreldrene forsøker å formidle.

Som jeg tidligere har vist, har en av ungdommene i mitt materiale deltatt i en gjeng som har klare likhetstrekk med den gjengen Willis beskriver. Informanten i mitt materiale forteller at de verdiene som står sentralt i gjengen er tradisjonell maskulinitet, i betydningen å være tøff og utvise mot, samt det å vise lojalitet overfor "brødrene" dine. Disse verdiene står i klar motsetning til verdier som vektlegger utdanning. Det å gjøre det godt på skolen har svært liten betydning for medlemmenes posisjon i gjengen. Det er andre egenskaper som avgjør plasseringen i det interne hierarkiet.

Deltakelsen i gjengen er noe ungdommen i mitt materiale selv har valgt. Han har bevisst søkt seg til et miljø, der det eksisterer en "motkultur" mot betydningen av utdanning. Det er ikke slik at denne gutten søkte seg til et slikt miljø fordi han hadde faglige problemer på skolen. Han gjorde det godt på skolen og vektla betydningen av utdanning, men tok et bevisst valg om å vende seg bort fra disse verdiene. Dette resulterte i en betydelig lavere innsats i skolen, og en del fravær. Han gjorde med andre ord ikke så godt han kunne. Vi ser altså at ungdommene selv er aktører med en fri vilje, der de bevisst tar stilling til hvilke

verdier de vil vektlegge. Samtidig er det viktig å påpeke at de verdiene som står sentralt i jevnaldergruppa er med på å styrke guttens verdigrunnlag. Han finner støtte i gjengen for sine anti-skole-holdninger. Guttens skoleatferd kan derfor sies å være et resultat av hans egne frie vilje, og de verdiene som er forankret i de sosiale relasjonene mellom gutten og gjengen.

Ungdommenes deltakelse i jevnaldregruppa vil ikke utelukkende være av negativ art. Det kan finnes holdninger og ressurser forankret i disse relasjonene som vil kunne ha en positiv innvirkning på ungdommens skoleatferd. En av mine informanter gjør det relativt godt på skolen, til tross for at det ikke er rom for diskusjon i hjemmet. Dette skyldes antakelig at han deltar i organiserte sosiale relasjoner der det diskuteres, og han får dermed øvelse i å diskutere til tross for at dette ikke gjøres i hjemmet. Også de verdier som står sentralt i slike sosiale relasjoner er av betydning. En jente forteller at hennes venner på ungdomsskolen antakelig har gjort at hun har fått et så sterkt konkurranseinstinkt, noe som kan tenkes å være fordelaktig for den innsatsen hun er villig til å legge ned i skolearbeidet. Dette kan i sin tur ha innvirkning på hennes faglige prestasjoner.

På hvilken måte kan de strukturelle og innholdsmessige aspektene i forholdet mellom foreldre og barn ses som sosial kapital for ungdommenes skoletilpasning

Hvordan foreldrene oppdrar barna, og derigjennom måten forholdet mellom foreldre og barn er organisert, er som jeg har forsøkt å vise en sentral sosial kapital dimensjon. I teorikapitlet kom jeg fram til at sosial kapital var ulike aspekter forankret i ungdommenes sosiale relasjoner, som virker inn på deres skoletilpasning. Foreldretype kan sies å være et aspekt som er forankret i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn, og det er tydelig at dette aspektet er av betydning for ungdommenes skoletilpasning. Foreldrenes måte å oppdra barna på utgjør en form for kapital for ungdommenes skoletilpasning. De ulike foreldretypene har ulike konsekvenser for ungdommenes tilpasning til skolen. Ungdommenes sosiale kapital, i form av den sosiale organiseringen av forholdet til foreldrene, er altså ikke utelukkende et gode. Hvorvidt denne relasjonen utgjør en fordel avhenger av hvordan den er organisert. Det er tydelig at åpenhet, nærhet, rom for diskusjon, og en mindre hierarkisk organisering, er mer fordelaktig for skoleprestasjoner, enn avstand, mangel på forståelse, fravær av åpen diskusjon, og en svært hierarkisk organisering. I begge tilfeller utgjør den sosiale organiseringen en form for kapital for ungdommenes skoletilpasning, men konsekvensene av denne kapitalen er ulike.

Intervjuene med ungdommene viser et generelt mønster der ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse, er de som gjør det middels godt eller dårlig på skolen. Dette kan slik jeg ser det i hovedsak skyldes tre ting. For det første, er det slik at ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse opplever større frustrasjon i forholdet til

foreldrene. Det er ikke rom for å diskutere foreldrenes grensesetting. Dette gjør at konfliktene mellom foreldre og barn blir mer dyptgripende, og de unges frustrasjon øker. Frustrasjonen kan virke inn på de unges evne til å ta inn over seg den kunnskapen de forsøker å tilegne seg, og dermed resultere i et lavere prestasjonsnivå enn hos ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet.

For det andre, er informasjonsutvekslingen mellom ungdommene og foreldrene mindre hos ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse. Muligheten til å hjelpe barna inn på den rette vei hvis de skulle skli ut er mindre hos slike foreldre. Dette vil være av betydning for ungdommenes skoletilpasning.

For det tredje, er det slik at den norske skolen antas å oppmuntre til og belønne evne til refleksjon og diskusjon. Ungdom som vokser opp i et hjem der det ikke er mulighet for å diskutere med foreldrene, vil ikke ha et slikt fortrinn i skolen.

Det er ikke bare ungdommenes forhold til foreldrene som kan betraktes som kapital for ungdommenes skoletilpasning. Det å se på de verdier og ressurser som er forankret i ungdommens nettverk av jevnaldrende, vil også kunne virke inn på deres skoletilpasning. Det kan se ut til at betydningen av jevnaldergruppa er større for ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse.

Det er interessant å merke seg at materialet mitt viser at foreldretype kan knyttes til foreldrenes klassebakgrunn fra Vietnam. Barn av foreldre som har høyere utdanning fra hjemlandet, er de som gjør det best. På denne måten opprettholdes de opprinnelige klasseskillene fra Vietnam, og vi ser at betydningen av klasse er et sentralt moment i forklaringen av hvorfor noen av ungdommene gjør det bedre enn andre. Krange og Bakken (1998) benytter seg av en variant av kulturteorien til Bourdieu (1977) i en artikkel om minoritetsungdom. De trekker fram at ungdom med minoritetsbakgrunn, innehar en kultur som er kvalitativt annerledes enn den som formidles i den norske skole. Dette ses som en ulempe, ut fra antakelsen om at skolen premierer de som har en kultur som ligger tett opp til skolekulturen. I artikkelen ser de på foreldrenes nåværende posisjon i den sosiale lagdelingen. Ut fra mitt materiale ser det derimot ut til at det kan være hensiktsmessig å se nærmere på betydningen av foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam, framfor å utelukkende fokusere på deres nåværende klasseposisjon.

De verdiene til utdanning som står sentralt hos foreldrene er så å si samsvarende. Det er ikke slik at foreldre som i Vietnam tilhørte de høyere sosiale lag verdsetter utdanning mer enn foreldre med lav klassebakgrunn i Vietnam. Verditeoriens argumenter finner på denne

måten ikke støtte i mitt datamateriale.⁵⁴ Likevel kan det se ut til at foreldrenes klassebakgrunn fra Vietnam er av betydning for den kulturen som eksisterer i hjemmet. De ulike måtene å oppdra barna på indikerer at kulturen i hjemmet er ulik, og at dette er av betydning for elevenes skoleprestasjoner. Det ser dermed ut til at det kan trekkes linjer til Bourdieus (1977) begrep om kulturell kapital. Foreldrenes klassebakgrunn fra Vietnam kan knyttes til foreldretype. Etersom ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet er de som gjør det best, kan man si at den opprinnelige klassebakgrunnen fra Vietnam på denne måten reproduseres. En slik fortolkning innebærer ikke et deterministisk syn om at det alltid er slik. Betydningen av jevnaldergruppa kan for eksempel bidra til å redusere ulempene knyttet til foreldrenes oppdragelsesmåte. Dersom holdningene til utdanning er positive, og det i jevnaldergruppa finnes ressurser i form av ”diskusjon og refleksjon”, kan dette kompensere for de ulemper det å ha foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse innebærer. Som jeg har forsøkt å vise er det viktig å ha i minne at ungdommene er aktive, og ikke passive aktører som utelukkende er offer for strukturer de ikke har kontroll over. Dette innebærer at det er rom for endring, og at det er mulig å overkomme de hindre foreldrenes oppdragelse kan utgjøre.

Lauglo (2000) viser at ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn har en svært konstruktiv forpliktelse overfor skolen. Han ser dette som et sosial kapital aspekt som kan bidra til å kompensere for de ulemper som er knyttet til foreldrenes nåværende klassebakgrunn. Ved å se nærmere på en mer spesifikk gruppe – ungdom med vietnamesisk bakgrunn – ser man at en slik konstruktiv forpliktelse i seg selv ikke er nok. Måten foreldrene oppdrar barna på fungerer som en ulikhetsskapende mekanisme i forhold til ungdommenes skoleprestasjoner. Dette er igjen av betydning for ungdommenes utdanningsvalg ettersom inntakskravene på de medisinsk orienterte utdanningsretningene er svært høye.

⁵⁴ Jeg vil her bare minne om at en annen variant av verditeorien finner støtte i mitt materiale (jmf. Parallellen jeg trakk til Willis (1977) studie av arbeiderklasseungdom).

Kap 6 : En presentasjon av de ressurser som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn og hvordan det virker inn på skoletilpasning

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for hva foreldrenes utdanningsorientering, engasjement og involvering i barnas utdanning innebærer. Deretter vil jeg ta for meg hvilken betydning dette kan ha for ungdommenes skoletilpasning. Til slutt vil jeg ta for meg hvordan ressurser forankret i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn kan betraktes som sosial kapital for ungdommenes skoletilpasning.

Foreldrenes engasjement kan utgjøre en viktig komponent når det gjelder å skape gode læringsbetingelser for barn og unge. Foreldrenes rolle som formidlere av kunnskap forutsetter at barn og foreldre utgjør et kommunikasjonsfellesskap, og at det finnes møtepunkter hvor kunnskapsoverføringen kan foregå. Coleman (1988) hevder at det er viktig at foreldrene bruker tid sammen med de unge, for at en slik kunnskapsoverføring skal finne sted. Foreldrenes utdanningsnivå er kun en potensiell ressurs, som ikke er reell såfremt foreldrene ikke bruker tid og energi på å overføre kunnskapen. Man kan si at foreldrene representerer et slags filter som økonomiske, kulturelle og andre skolerelevante ressurser formidles gjennom (Teachman, Paasch & Carver 1997). Men også denne typen ressurser kan være ulikt fordelt. Det er ikke alle foreldre som er like aktive eller involvert i barnas skolegang. Hvorvidt slike ressurser kan knyttes til klassebakgrunn mener Bakken (2003b) er et åpent spørsmål.

Gjennom holdninger og interesse for skolen, kommuniserer foreldrene hvordan de verdsetter utdanning. Foreldre kan skille seg fra hverandre ved at de forventer ulike ting av barna. For noen inngår skole og utdanning som et vesentlig element i de ambisjoner foreldrene har på barnas vegne. Dette kan igjen påvirke elevens egen interesse for skolen, og hvor stor innsats den enkelte elev legger ned i skolearbeidet. Gjennom å hjelpe til med skolearbeidet, gi råd ved viktige utdanningsvalg, og deltakelse på foreldremøter og konferansetimer, fungerer foreldrene som en viktig ressurs i skolehverdagen (Bakken 2003b).

Foreldreinvolvering framheves ofte som en strategi som kan bidra til sosial utjevning i skolen (Epstein 2001). Selv om enkelte foreldre har begrenset faglig kunnskap, kan de likevel spille en viktig rolle når det gjelder motivasjon og utdanningsambisjoner. Det ligger dermed en mulighet for at foreldres personlige involvering og støtte i barnas skolearbeid kan kompensere for begrensede økonomiske og kulturelle ressurser (Lauglo 2000).

Foreldreinvolvering og engasjement betegnes ofte i tidligere litteratur som ”sosiale ressurser” (Se f.eks. Bakken 2003b). Jeg betrakter slike ressurser som en form for sosial

kapital, ettersom slike ressurser er forankret i relasjonen mellom foreldre og barn. Som jeg var inne på i teorikapittelet er det her ikke snakk om ressurser i seg selv, men ressurser som er forankret i en sosial relasjon. I den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn ligger det forankret en rekke ressurser, som kan være av betydning for de unges skoletilpasning. Det sosiale grunnlaget er det sentrale for hvorvidt en ressurs kun forblir en potensiell ressurs, eller om den blir realisert.

Foreldrenes utdanningsorientering

I mitt materiale er det slik at foreldrene setter utdanning svært høyt. De verdsetter høyere utdanning generelt, men medisinsk orienterte utdanningsretninger spesielt. De har klare ønsker når det gjelder barnas utdanningsvalg. De ønsker alle i utgangspunktet å se sine barn innenfor medisinsk orienterte utdanningsretninger, som farmasi, odontologi eller medisin. – *Foreldrene mine er opptatt av at jeg har et yrke når jeg er ferdig med skolen. Ikke det at de har noe imot arbeiderklasseyrker som rengjøring og sånt, men de er opptatt av at jeg skal få et yrke som er akseptert i samfunnet. De har lyst til at barna skal bli leger osv.*– For å komme inn på medisinsk orienterte profesjonsstudier er man avhengig av en realfaglig studieretning på videregående, samt svært gode karakterer. Vektleggingen av utdanning, og de bestemte utdanningsmålene, er noe foreldrene forsøker å overføre til sine barn. Foreldrene stiller høye krav til innsats og prestasjoner. Foreldrenes vektlegging av utdanning er tydelig tilstede, når de unge forteller om foreldrenes ønsker om framtidig partner. En av ungdommene illustrerer dette:

– Det er ikke sånn at foreldrene velger kjæreste for deg, men de påvirker. De uttrykker om de synes det er greit eller ikke. Når man er forelska blir man ofte litt blind, og da er det greit å få andres meninger før du bestemmer deg for om du vil dele resten av livet med den personen. Foreldrene er mer opptatt av sånne ytre ting som utdanning og yrke. De ser ned på en som er frisør fordi hun bare klipper hår, men de ser opp til en som jobber på apotek for hun hjelper folk. En som driver medisin gjør noe nyttig for samfunnet. Det gjør ikke en frisør –

Noen av foreldrene har tatt yrkesrettet videregående opplæring i Norge, men ingen av foreldrene har tatt høyere utdanning her. Foreldrenes kjennskap til det norske skolesystem er ikke spesielt stor, og deres muligheter for å bistå sine barn med råd og veiledning er ikke store. En jente forteller at hennes foreldre var med på et foreldremøte om utdanningsvalg i overgangen fra ungdomsskole til videregående, men at dette ikke bidro til at deres forståelse

om utdanningssystemet og de ulike valgmulighetene økte. I og med at foreldrene vet såpass lite om utdanningssystemet, og de ulike utdanningsmulighetene ungdommene har, er det interessant å se at de vet så mye om hvilke krav som stilles til utdanninger innenfor de medisinske orienterte profesjonsstudiene. Dette viser hvor sterk orienteringen mot disse studiene er.

Man må benytte seg av mulighetene

Flere av mine informanter påpeker at det å ha mulighet til å ta utdanning er svært vanskelig i Vietnam, på grunn av den sosiale organiseringen av samfunnet. Befolkningen i Vietnam er stor, og dette gjør at konkurransen blir hard. For å nå langt er det ikke nok å være god på skolen, man må være best. For å kunne få uttelling for skolegangen, er man nødt til å satse alt på skolen, droppe alt annet, og bare konsentrere seg om skolen. Men innsats og evner er heller ikke tilstrekkelige forutsetninger, man må også ha økonomiske midler til å gjennomføre en utdanning. I Vietnam er det kun barneskolen (som er 5 årig), som er gratis. All utdanning etter dette, er man nødt til å betale for (Kieu 2002).

I Norge er mulighetene større; vi har i dag en obligatorisk tiårig grunnskole, og alle har rett til en treårig videregående opplæring. I tillegg har Statens lånekasse for utdanning gitt folk med ulik sosioøkonomisk bakgrunn mulighet til å ta høyere utdanning. De vietnamesiske foreldrene, til de jeg har intervjuet, er opptatt av at disse mulighetene bør benyttes. En av mine informanter forteller at: – *De ser mulighetene her i Norge. Det er så vanskelig i Vietnam. Må bruke mulighetene som er her –*

De fleste av foreldrene har selv ikke tatt noen form for utdanning i Norge. Alle foreldrene jobber i lavklasseyrker, ofte fysisk slitsomme jobber. Da de kom til Norge, var det viktigste for dem å lære seg det nye språket tilstrekkelig til å kunne få en jobb som sikret familien et stabilt økonomisk grunnlag. De dro fra sitt hjemland, mistet alt og kom tomhendte til landet, og var opptatt av å etablere seg. Foreldrene har derfor ikke kunnet benytte seg av de mulighetene som er i Norge. Ifølge Akman (1988) er det derfor ofte slik at vietnamesiske barn og unge i stor grad er gjenstand for foreldrenes framtidshåp. Barnas framtid, vil for mange bli oppfyllelsen av foreldrenes egne drømmer og forventninger til det norske samfunn. Foreldrenes forventninger rettes i stor grad mot skolen og utdanningsmulighetene (Akman 1988:99). Dette er noe som også de jeg snakket med tok opp i intervjuene; – *Foreldrene lever gjennom barna. De ønsker at vi skal få det de ikke fikk –*

Slik ungdommene framstiller det, er foreldrene opptatt av trygghet og sikkerhet for sine barn, og de anser utdanning som en måte å sikre at man alltid har en jobb. Andre vektlegger at ved å ta utdanning vil barna kunne få en mindre fysisk slitsom jobb, en jobb der

man bruker hodet i stedet for kroppen. Dermed slipper de å slite seg ut, slik foreldrene selv har gjort. Foreldrene er altså opptatt av at barna må bruke de mulighetene som finnes.

Status og respekt

Et annet aspekt som går igjen i intervjuene, er at utdanning ses som en kilde til respekt. Høy utdanning, og spesielt retninger som farmasi, odontologi og medisin, er av høy verdi. Det er en tydelig orientering mot slike utdanningsretninger og yrker blant foreldrene, og de vektlegger disse i mye større grad enn andre utdanningsretninger. Den samme orienteringen er å finne i Vietnam (Kieu 2002).

Noen av mine informanter forteller at deres foreldre ser på utdanning som en kilde til respekt. Det er slik at folk vil høre mer på hva du har å si hvis du har utdanning, at dine ord teller mer om du har en god utdanning og en god jobb. Dette gjelder i hovedsak innad i det vietnamesiske kontaktnettet. Et viktig poeng i denne sammenheng, er at det ikke bare er den som tar utdanning som vil bli møtt med respekt. Som jeg tidligere nevnte gjenspeiler et barns atferd foreldrene, og hvorvidt de har klart å oppdra barnet på en god måte. Dermed vil foreldrenes anseelse øke hvis barnet for eksempel studerer medisin. Barnas suksess vil samtidig bli deres suksess, det er deres fortjeneste at barna har klart seg godt.

Noen av ungdommene trekker fram at foreldrenes orientering mot realfagyrker kan bunne i at dette er yrker hvor man hjelper mennesker, at de er opptatt av at utdanningen skal ha en nytteverdi. Selv om det er tilfelle at orienteringen mot de medisinsk orienterte utdanningsretningene bunner i et ønske om å gjøre noe nyttig for samfunnet, er en alternativ tolkning at det ikke er ”pent” å vektlegge den økonomiske motivasjonen eller ønsket om respekt som bakgrunn for en slik orientering. Det finnes mange andre yrker som også fokuserer på å hjelpe mennesker, som for eksempel barnevernspedagog, men som ikke er godt betalt, og som heller ikke innebærer den samme statusen. – *De sier ikke at det er fint å jobbe i barnehage eller med eldre eller noe, det må være sånne flotte yrker. Det å få respekt fra andre mennesker er viktig* – Slike omsorgsyrker anses altså ikke av foreldrene som akseptable, eller respektable yrker. Det er ingen av foreldrene som ønsker å se barna sine innenfor slike utdanningsretninger. Lege, farmasøyt og tannlege er jobber som er godt betalte, og som gir høy status, ikke bare innad i det vietnamesiske miljøet, men også i samfunnet mer generelt.⁵⁵ Det kan godt være at foreldrenes orientering mot de medisinsk orienterte profesjonsstudiene bunner i en motivasjon bygd på en altruistisk interesse om å hjelpe

⁵⁵ En av mine informanter fortalte for eksempel at dette var et budskap som ble formidlet på forelesninger i de medisinsk orienterte profesjonsstudiene. Det ble sagt at de som gikk der var å betrakte som ”kremen av norsk ungdom”.

mennesker rundt seg. Men ut i fra det ungdommene forteller, danner det seg et bilde av at ønsket om respekt og materielle goder er vel så viktig.

Det å ta en høy utdanning og få en god jobb, er viktig for foreldrene fordi de ser på seg selv som en minoritetsgruppe. For foreldrene handler derfor ikke det at barna tar utdanning bare om respekt innad i sin omgangskrets, men også om en følelse av å bli akseptert og bli respektert av ”det norske folk”, både som enkeltindivider og som gruppe.

Utdanning en verdi i seg selv?

Ifølge konfusianismen ses utdanning som en verdi i seg selv, og ikke bare et middel til å oppnå andre goder, fordi individene gjennom utdanning får utviklet det gode i seg selv. Foreldrenes orientering mot de medisinsk orienterte utdannings- og yrkesretningene, får en likevel til å undre seg over hvorvidt en egentlig kan snakke om at utdanning vektlegges som en verdi i seg selv. Hvis bakgrunnen for valg av yrke er ønsket om økt status og respekt, kan man vel si at utdanning ses som et middel framfor et mål i seg selv. Som jeg viste under presentasjonen av konfusianismen, var respekt og materielle goder på en måte innebygde elementer i tanken om at utdanning burde forfølges for å utvikle selvet. Innenfor konfusianismens opprinnelige filosofi var det nok slik at utdanning ble sett som en verdi i seg selv, og at materiell rikdom og respekt var goder som ”fulgte med på kjøpet”. Slik ungdommene forteller om sine foreldres motivasjon bak orienteringen mot de medisinske profesjonsstudiene, ser det ut til at det er lite igjen av tanken om utdanning som noe ”oppbyggende” for individets utvikling av selvet. Det virker mer som om foreldrene ser utdanning utelukkende som et middel til å oppnå andre goder, som materiell rikdom og respekt.

I denne sammenheng er det helt klart viktig å skille mellom begrepet dannelse og utdanning. Dannelse kan sammenliknes med det vi i Norge betegner som ”finkultur”. I Vietnam innebærer nok det å ta utdanning at man samtidig tilegner seg dannelse. Eksempelvis kan det være slik at man i løpet av utdannelsen lærer om Konfutses verker, det vil si verkene til konfusianismens grunnlegger. Dersom det er tilfelle at utdanning i Vietnam også innebærer dannelse, vil orienteringen mot utdanning i Vietnam i større grad være tuftet på tankegangen om at utdanning er oppbyggende for utviklingen av det gode i mennesket. Hvorvidt dette er tilfelle er vanskelig å bedømme, men en av mine informanter påpekte at det går et skille mellom utdanning og dannelse: –*I vår kultur er det å være høflig det første man lærer. Først høflighet, etterpå kommer kunnskap, utdanning. En person som har mye utdanning, men som ikke er høflig, han har ingen verdi*– Hvorvidt utdanning som en selvstendig verdi gjør seg gjeldende i Vietnam, faller utenfor denne oppgavens tema. Jeg

synes likevel at dette utsagnet viser betydningen av å skille mellom dannelse og utdanning, og at den dannelsen foreldrene forsøker å lære bort nok kanskje er mer i tråd med konfusianismens opprinnelige tankegang.

Blant de ulike aspektene som dannelse innebærer, er høflighet den verdien som ungdommene jeg har snakket med trekker fram som den mest sentrale. Når ungdommene forteller om høflighetsaspektet i den dannelsen de lærer av sine foreldre, innebærer dette høflighet og respekt for de som er eldre enn deg selv. Dette er en helt annen type høflighet enn den norske foreldre lærer sine barn, og det som formidles i det norske skolesystemet. I forholdet mellom barn og foreldre, og elev og lærer fokuseres det på likeverdighet. Dette står i skarp kontrast til det de vietnamesiske foreldrene formidler til barna. Å være høflig og vise respekt for de som er eldre enn deg innebærer bestemte atferdsmønstre. Som en jente påpeker;

– Det er masse ord som man må ha for å snakke til folk. Man tiltaler eldre jenter med søster og eldre gutter med bror. Og de som er gamle – voksne – tiltaler man med onkel eller tante. Det er masse sånne ting for å snakke til folk, sånn at du viser at du vet at de er eldre, at du respekterer de. (...) Og så må man si hade når man går, ikke sånn hade som dere sier, at dere vinker litt med armen og sånn. Men man må si ordentlig hade før man snur ryggen til de og går. Må vise at man respekterer dem –

Gjennom vektleggingen av høflighet og respekt, ser man at noen av kardinaldydene fremdeles står sterkt blant foreldrene til de ungdommene jeg snakket med. Man kan dermed anta at den konfusianske moraletikk fremdeles gjør seg gjeldende blant de vietnamesiske foreldrene. Til tross for dette, ser det likevel ikke ut til at tankegangen om at utdanning som en verdi i seg selv er framtrødende. Når de unge redegjør for foreldrenes motivasjon, forteller de at det er de framtidige godene, og ikke den kunnskapen og den personlige oppbyggingen av selvet, som verdsettes blant foreldrene. ”Utdanning som en verdi i seg selv”, er altså ikke noe de unge trekker fram som en motivasjon bak foreldrenes vektlegging av skolen. Det kan tenkes at bildet hadde vært et annet hvis jeg hadde hatt mulighet til å snakke med ungdommens foreldre. Uansett er ikke dette et budskap foreldrene til de jeg snakket med, har klart å videreformidle til sine barn.

Slik ungdommene forteller om det, kan foreldrenes motivasjon for å investere i sine barn sies å være både normativ og instrumentell. Med normativ menes at foreldrenes motiver er styrt av oppfatninger om verdier, moral, solidaritet og forpliktelser. Dersom motivasjonen er instrumentell, er den derimot styrt av egeninteresse og forventninger om framtidig nytte. En av grunnene til at foreldrene ønsker at deres barn skal ta utdanning, er at de ønsker å

oppnå anerkjennelse og respekt. Dette kan sies å være en instrumentell motivasjon. På samme tid er det også slik at de ønsker at barna skal ta utdanning fordi de vil barnas beste, og at barna skal utnytte de mulighetene de selv ikke har kunnet nyte godt av. Denne motivasjonen er normativ. Vi ser at foreldrenes motivasjon for å investere i sine barns utdanning kan begrunnes både instrumentelt og normativt. Foreldrenes verdsetting av utdanning kan derfor begrunnes med at de ser utdanning både som et middel, og et mål i seg selv.

Hvordan virker foreldrenes utdanningsorientering inn på ungdommenes skoletilpasning?

Tidligere i dette kapitlet fortalte jeg at foreldrene setter utdanning svært høyt, og da særlig utdanning innenfor de medisinske orienterte utdanningsretningene. Uavhengig av disse utdanningspreferansene, er foreldrene svært opptatt av at barna skal gjøre det godt på skolen. De stiller høye krav til ungdommenes innsats og prestasjoner på skolen. Jeg vil nå forsøke å vise hvordan foreldrenes utdanningsorientering virker inn på ungdommenes skoletilpasning.

Hvordan virker foreldrenes prestasjonsorientering inn på ungdommenes skoleprestasjoner?

Ungdommene er opptatt av å tilfredsstille sine foreldres ønsker. Foreldres vektlegging av å gjøre det godt vil dermed kunne motivere ungdommene til å jobbe hardt på skolen for å få til dette. Foreldrene legger et betydelig press på sine barn, og stiller krav til at de må legge ned mye arbeid for å oppnå gode resultater. Ungdommene vet at hvis de ikke jobber hardt og presterer godt, vil dette gi seg utslag i foreldrenes misnøye når de må vise fram resultatene. I tillegg til et eget ønske om å gjøre det godt, vil foreldrenes grad av fornøydhet kunne utgjøre en ekstra drivkraft, og motivere de unge til å jobbe hardt med skolearbeidet. Tidligere forskning har vist at innsats til en viss grad påvirker skoleprestasjonene (se f.eks. Birkemo 2002, Helland 1997, Lauglo 1996). Dermed kan foreldrenes krav og forventninger med hensyn til innsats gi seg positive utslag i elevenes prestasjoner.

Foreldres forventninger vil ikke utelukkende virke positivt inn

Det er ikke nødvendigvis slik at foreldre som stiller krav og forventninger til barnas ytelse og prestasjoner, utelukkende vil ha en positiv innvirkning på barnas innsats og ytelse. For ungdom som klarer å innfri foreldrenes forventninger og krav, vil foreldrenes prestasjonsorientering virke som en motiverende drivkraft. For de som derimot ikke klarer å innfri foreldrenes ønsker, kan foreldrenes krav og forventninger oppleves som svært tyngende. Selv for de som får relativt gode karakterer, vil disse av foreldrene betraktes som ikke gode nok. Dette vil kunne oppleves som frustrerende. Det vil være slik at eleven forsøker

å jobbe hardt for å innfri sine foreldres (og egne) ønsker, men når hun/han ikke mestrer dette, kan det være at hun/han blir lei av å måtte jobbe så hardt til ingen nytte. Det kan hende at hun eller han mister motivasjonen. Dette kan gi seg utslag i at resultatene synker. En slik tankegang finner støtte i pedagogisk psykologi, (se f.eks. Boggiano & Pittman (eds) 1992). Som jeg tidligere nevnte, snakker man her om en indre motivasjon. Slik motivasjon er i stor grad påvirket av de sosiale omgivelsene. Positiv tilbakemelding fra omgivelsene styrker den indre prestasjonsmotivasjonen, noe som kan bedre læringsevnen og de akademiske prestasjoner. Omvendt kan negativ tilbakemelding og følelse av å mislykkes, føre en inn i onde sirkler.

Indre og ytre motivasjon

Psykologen John W. Atkinson (1964) har utviklet en teoretisk modell der han søker å forklare motivasjon. Ifølge Atkinson er det slik at man for å lykkes er avhengig av å ha et ønske om å lykkes, finne det sannsynlig at man vil greie det, samt verdsette det å lykkes. Atkinson er altså ikke bare opptatt av den indre motivasjonen, men også den ytre. Den ytre motivasjonen kan for eksempel være knyttet til interesse og framtidige belønninger. Det er med andre ord aspekter utenfor individet som er avgjørende for den verdien det gir å lykkes.

For ungdommene i mitt materiale, er det generelt slik at de alle verdsetter verdien av å lykkes. Det er viktig for dem å tilfredsstille egne ønsker. I tillegg er det også viktig for dem å tilfredsstille sine foreldres ønsker, og for foreldrene er verdien av å lykkes spesielt viktig. For de unge, er det slik at de ved å lykkes viser sine foreldre takknemlighet. Man kan derfor si at ungdommenes ønske om å lykkes er sterkt tilstedeværende, og at de verdsetter det å lykkes høyt.

I tillegg er det av betydning hvorvidt de unge anser det som sannsynlig at de vil kunne lykkes. Dette avhenger i stor grad av det de oppfatter som hvilke evner de sitter inne med. For ungdommene oppleves karakterene de tidligere har fått, som et mål på evnene deres. Foreldrenes rolle er også av betydning her. Slik ungdommene framstiller det, forestiller foreldrene seg at barna deres kan gjøre det godt såfremt de bare jobber hardt nok. For ungdommene vil dette kunne oppleves som en tro på deres evner, noe som kan påvirke deres tro på muligheten til å lykkes. På samme tid er det slik at en følelse av å bli kontrollert eller overvåket, har en negativ effekt på den interne prestasjonsmotivasjonen. Eksperimenter har vist at folk som føler seg kontrollert i form av overvåking, eksaminering, evaluering, tidsfrister, osv., har lavere intern motivasjon enn folk som opplever prestasjonssituasjonen mer preget av autonomi (Deci & Ryan 1992). Foreldrenes sterke prestasjonsorientering kan oppleves som en slik kontroll. Dersom foreldrene er svært opptatt av hvilke karakterer barna

får, og barna vet hvor mye det betyr for foreldrene, vil følelsen av kontroll eller overvåking kunne virke negativt inn på elevens prestasjoner. Angsten for å mislykkes kan overskygge ønsket om å lykkes.

Foreldrenes tilbakemelding, samt tidligere skoleresultater er av betydning for skoleresultatene

Tilbakemeldingen på ungdommenes resultater gjøres ikke i form av ros eller positive kommentarer;

– Hvis jeg får dårlige karakterer blir dem misfornøyde. Presser meg til å gjøre det bedre. Hvis jeg får gode, er det ikke så stor begeistring. Dem tenker sånn at hvis dem roser barna sine, blir de bortskjemte. At de blir mer opptatt av rosen enn at de gjorde det bra. Og hvis man roser, kan det hende man gjør det dårlig neste gang, fordi man slapper helt av –

Det er heller slik at tilbakemeldingen på gode resultater består i et fravær av negative kommentarer, eller indirekte positive kommentarer. Uansett opplever ungdommene dette som at foreldrene er fornøyd med deres resultater. Følelsen av fornøydhet vil nok gi ungdommene et ønske om å opprettholde sin innsats slik at karakterene opprettholdes, selv om ungdommene selv ikke er seg dette bevisst. Foreldrenes fornøydhet vil med andre ord virke positivt inn på ungdommenes prestasjonsmotiv, og dermed kunne påvirke ungdommenes karakterer i positiv retning. Foreldrenes forventninger til gode prestasjoner vil derimot kunne oppleves kontrollerende, og derfor ha en negativ innvirkning på prestasjonsmotivet. Men dersom tidligere karakterer har vært gode, vil troen på å lykkes antakelig overstige en eventuell negativ innvirkning fra den kontrollen foreldrene utsetter sine barn for.

Materialet viser altså at hvorvidt foreldrenes resultatorientering har en positiv innvirkning på barnas prestasjoner er avhengig av barnas prestasjoner, men også foreldrenes tilbakemeldinger på de resultatene ungdommene får, fordi dette vil påvirke deres prestasjonsmotiv.

Hvordan virker foreldrenes utdanningspreferanser inn på ungdommenes utdanningsvalg?

Alle ungdommene jeg har snakket med, er klar over og forholder seg til foreldrenes utdanningsønsker. Når ungdommene tar stilling til hvilke valg de skal ta, utgjør foreldrenes ønsker en viktig premiss. Dette kan illustreres av noe en av mine informanter forteller;

– Det er sånn at foreldrene velger først, og så må vi velge om skal følge dem eller gjøre det motsatte. Det er liksom sånn at de velger først. Du bestemmer jo noe selv, men de bestemmer mye. Vi får jo vår egen mening, men foreldrenes mening har mye å si. Det de mener er liksom på toppen. Vi har våre meninger – 40 %, og så har dem liksom resten å si – 60 % –

På videregående tar ungdommene stilling til om de skal velge en realfaglig studieretning eller ikke, det vil si om de skal velge i samsvar med foreldrenes ønsker eller velge noe annet enn det foreldrene ønsker. De i materialet mitt som velger en annen retning enn realfag, er usikre på hva de skal velge etter videregående og hva de skal bli. En slik usikkerhet knyttet til framtidige utdanningsvalg er i og for seg ikke uvanlig, når man går på videregående. Ungdom som velger en realfaglig studieretning på videregående, men som senere ikke har mulighet til å velge en medisinsk orientert utdanningsretning, viser også en slik usikkerhet. Foreldrenes sterke orientering mot realfag og medisinsk orienterte utdanningsretninger, ser ut til å skape en stor usikkerhet hos ungdom som ikke velger disse retningene.

Det er nokså overraskende at ungdom som velger en annen studieretning enn realfag på videregående, er såpass usikre på framtidige utdanningsvalg. Man skulle forvente at disse ungdommene hadde en klar formening om hva slags utdanning de kunne tenke seg, ettersom de antakelig har tenkt nøye igjennom det valget de tar. Grunnen til usikkerheten kan nok skyldes at kjennskapet til andre studieretninger og hvilke utdanningsmuligheter disse gir, er nokså begrenset hos foreldrene. Selv om ungdommene får informasjon om ulike utdanningsmuligheter på skolen, er nok den veiledning og de råd foreldrene kommer med av større betydning.

Foreldrenes utdanningspreferanser utgjør en viktig premiss, men ungdommene er aktive aktører

Grunnen til at foreldrenes utdanningspreferanser utgjør en viktig premiss for barnas utdanningsvalg, kan skyldes at ungdommene er opptatt av at foreldrene skal være fornøyd med dem. Foreldrenes ønsker og meninger tillegges stor vekt, fordi de er opptatt av foreldrenes aksept. Utdanningsvalgene til en av mine informanter illustrerer dette. Hans prestasjoner fra videregående var langt fra gode nok til å kunne komme inn på en medisinsk orientert utdanningsretning. Etter videregående tok han opp fag og forbedret sine karakterer betydelig. Han tok i tillegg et par grunnfag for samle seg ekstrapoeng. Dermed kunne han begynne på den utdannelsen foreldrene så gjerne ville at han skulle begynne på. Han forteller at valget ikke bare var foreldrenes, det var også noe han selv ville. Men han sier at; *–Det at*

de er fornøyd betyr så mye for meg – Jeg synes dette viser hvor stor innvirkning foreldrene kan ha på ungdommenes utdanningsvalg.

Men det er viktig å merke seg at dersom gutten selv ikke hadde ønsket en medisinsk orientert utdanning, er det ikke sikkert han ville klart å gjennomføre karakterforbedringene og grunnfagene. Han må ville det selv også. Det å ta opp fag og/eller ta grunnfag for å samle seg ekstrapoeng innebærer en enorm innsats og ”stå-på-vilje”, og mulighetene for å mislykkes er tilstede. For å ha en mulighet til å gjennomføre, er man avhengig av å selv ville ta denne utdanningen. Bakgrunnen for valget kan ikke utelukkende være basert på foreldrenes ønsker. Det at ungdommene er aktive aktører med mulighet til å endre sin livssituasjon illustreres i aller høyeste grad av skolesituasjonen til gutten jeg har fortalt om;

- På videregående prøvde jeg å jobbe, men det er ikke så lett å holde motet oppe, men jeg måtte jo komme på skolen. Mange ganger hadde jeg lyst til å slutte på skolen, men det var tabu å slutte, så jeg fortsatte å møte opp. Men det var ganske følt, for når du sliter sånn, så blir det liksom dominobrikker som faller og faller. Jeg mistet til og med grepet i norsk, som jeg alltid hadde vært god i. Jeg stagnerte fullstendig. Når miljøet rundt deg ikke er fornøyd, blir du liksom ikke fornøyd med deg selv. Jeg måtte bevise for meg selv at jeg kunne gjennomføre. Jeg har jobbet hardt for å være der jeg er –

Whyn Nguyen (2000) forteller at vietnamesisk ungdom som blir presset av sine foreldre til å studere noe de ikke liker i det hele tatt, kan ende opp med å kaste bort flere år av sitt liv uten å fullføre. Selv om foreldrenes fornøydhet er av stor betydning, er det vel så viktig at motivasjonen for å fullføre også bunnar i egne ønsker. Motivasjonen er altså viktig for at ungdommene skal klare å gjennomføre sine utdanningsmål. Foreldrenes fornøydhet kan, fordi det betyr så mye, gi mer driv, men samtidig må man ville det selv. Dette synes jeg viser at individet er en aktiv aktør. Hva utfallet av deres skoletilpasning vil bli er ikke gitt, og er ikke utelukkende bestemt av sosiale strukturer som virker bak individenes rygg. Ungdommens ”personlige” egenskaper er av betydning for deres skoletilpasning.

Betydningen av foreldrenes tilbakemelding på ungdommenes utdanningsvalg

Ungdom som velger en utdanningsretning som samsvarer med foreldrenes ønsker, får positiv eller bekreftende tilbakemelding av sine foreldre. Bekreftelsen vil kunne ha positive konsekvenser for skoletilpasningen, i den forstand at eleven får mer driv. Tilbakemeldingen han eller hun får på sine valg, signaliserer at valgene de har gjort er de rette. En ungdom som derimot velger en ikke-realfaglig studieretning, vil ikke få en slik positiv tilbakemelding på

sine valg. Likevel behøver ikke dette ha en negativ innvirkning på skoletilpasningen. Det kan være at ungdommene vil vise sine foreldre at de valgene de gjør, er like bra som det å velge realfag. De vil derfor gjøre sitt aller beste for å lykkes. Vurderingen av verdien av å lykkes øker altså som en følge av at de vil vise sine foreldre at andre utdanningsretninger er vel så viktige.

– Jeg må finne noe jeg liker – og så gjøre det godt – vise dem at man ikke må bli lege og det tullet der. Men da må jeg gjøre det kjempegodt i noe annet. Hvis ikke blir det liksom jeg som har tatt feil. Jeg har jo lyst til å gjøre det godt, bli noe stort, men det er viktig for meg å vise dem at de tar feil. Jeg kommer til å gå min egen vei, men jeg vil gjøre det godt for meg selv. Så på en måte får de viljen sin uansett –

Som vi ser kan foreldrenes realfagvektlegging også i slike tilfeller ha en positiv innvirkning på elevenes skoletilpasning, selv om den antakelig ikke oppleves som positiv på det personlige plan. Men for at foreldrenes realfaglige orientering skal ha en slik positiv innvirkning, er det av vesentlig betydning hvilke prestasjoner eleven har. En som presterer godt vil nok få mer driv, mens for elever som ikke presterer så godt vil nok denne orienteringen ha mer negative konsekvenser. Barna kan føle at de er en skuffelse for foreldrene både fordi de ikke mester skolen generelt, og fordi de ikke velger en utdanning som er i samsvar med foreldrenes ønsker. Foreldrenes forventninger til prestasjoner og utdanning på høyere nivå, vil ikke være mulig å innfri. Dette vil påvirke ungdommenes følelse av mestring, som i sin tur vil kunne påvirke prestasjonene i negativ retning. De negative tilbakemeldingene kan føre eleven inn i onde sirkler, som gjør at muligheten for å lykkes blir mindre. Ungdommenes mulighet til å vise sine foreldre takknemlighet, og å oppleve foreldrenes aksept blir minimal. I noen tilfeller kan dette føre til at de søker etter anerkjennelse og respekt i andre miljøer, der det er andre ting enn utdanning som gir aksept.

Er ungdommenes utdanningsatferd et resultat av rasjonelle vurderinger eller er det kulturelt betinget?

Ungdommenes utdanningsvalg kan sies å være et resultat av både kultur og rasjonalitet. Ungdommene påvirkes av sine foreldre gjennom oppveksten, men vurderer på samme tid ulike utdanningsretninger ut fra hva de betrakter som mest hensiktsmessig for dem. De dyttes altså bakfra, samtidig som de trekkes forfra.

Ungdommenes utdanningsvalg er et resultat av en kulturell overføring

Man kan tenke seg at det å velge en medisinsk orientert utdanningsretning, er det mest rasjonelle for en person som ikke behersker det norske språk til ”fingerspissene”. En slik utdanning innebærer mindre lesing av norske bøker, enn for eksempel fag på det samfunnsvitenskapelige fakultet. Den sterke orienteringen mot de medisinsk orienterte utdanningsretningene, vil dermed kunne begrunnes rasjonelt. En slik rasjonell begrunnelse kan ikke sies å være en realitet. Folk som ikke er født i Norge avkreves faktisk en norsktest for å begynne på slike studier. – *Før man kan begynne på farmasi og sånne fag, må man ta en norsktest hvis man ikke er født i Norge. Hvis man ikke består, må man gå på norskkurs i 1 og ½ år før man kan begynne* – For ungdom med vietnamesisk bakgrunn, som ikke er født i Norge, er det altså ikke slik at det å velge en medisinsk orientert utdanning er den letteste veien fram. Ut fra dette kan man nok si at den sterke orienteringen mot realfag og medisinsk orienterte utdanningsretninger, heller kan forklares ut fra foreldrenes verdioverføring.

Ungdommenes foreldre ønsker at barna skal velge en realfaglig studieretning, og deretter en medisinsk orientert utdanningsretning. Foreldrene forsøker derfor å påvirke de unge til å ta en slik utdanning. Ungdommene er stort sett klar over foreldrenes påvirkning. Foreldrenes forventninger til ungdommenes utdanningsvalg kan ut fra dette, ikke sies å ubevisst dytte ungdommene mot en gitt handlingsretning. I den grad ungdommene er klar over påvirkningen, er det ikke slik at foreldrenes utdanningsorientering utgjør strukturer som virker bak ungdommenes rygg. Man kan likevel snakke om at påvirkningen utgjør et kulturelt element, som er av betydning for de utdanningsvalgene ungdommene tar.

Foreldrenes påvirkning foregår også på et mer ubevisst plan. Gjennom en fokusering på realfagene i oppveksten, stimulerer foreldrene barnas interesse for realfag. Den tilbakemeldingen foreldrene gir barna, når det gjelder gode prestasjoner i fag som matematikk og naturfag er mer positiv enn de tilbakemeldinger de gir på gode prestasjoner i andre fag. Som en av mine informanter forteller: – *Matematikk er liksom det vanskelige faget. Gjør du det bra der, er det bra. Moren min er stolt over 6”ern i matte. Er du flink i matte, er du smart liksom* – Gjennom stimulanse og tilbakemeldinger kan foreldrenes utdanningsorientering ubevisst virke inn på ungdommenes interesse, og derigjennom påvirke ungdommenes utdanningsvalg. Foreldrenes utdanningsorientering, som kan sies å være et kulturelt element, kan dermed styre ungdommene inn mot en gitt handlingsretning. Hvordan foreldrenes vektlegging av utdanning, og deres utdanningspreferanser, overføres til ungdommene synes jeg illustreres på en god måte av noe en av mine informanter forteller;

– Jeg har hatt lyst til å bli tannlege siden ungdomsskolen, men jeg har også hatt lyst til å bli arkitekt eller interiørdesigner, for jeg liker å tegne. Men foreldrene og søsken har påvirket meg. De er veldig opptatt av helseting, så det bare ble sånn. Men det er ikke sånn at mamma og pappa sier at jeg må bli tannlege, eller noe innen helse. Men det er på grunn av oppdragelsen, på en indirekte måte. Man skjønner at det er det de har lyst til, selv om de ikke har sagt at jeg må eller noe sånn. Det er en forventning du har inni deg på en måte –

Denne personens beskrivelser gir assosiasjoner til det man i samfunnsfagene kaller for ”internalisering” (se f.eks. Aubert 1979). I denne sammenheng, innebærer en slik internalisering at ungdommene gjennom primærsosialiseringen gjør foreldrenes verdier til sine egne. Dette synes jeg viser at ungdommenes orientering mot realfagene kan sies å være et resultat av en kulturell overføring.

Ungdommenes valg er et resultat av rasjonelle vurderinger

Det er ikke slik at ungdommenes valg utelukkende er kulturelt betinget. De trekkes også forfra, der det er framtidige belønninger knyttet til ulike utdanningsvalg som er med på å bestemme deres valg. Deres vurderinger er altså rasjonelle. Noen av ungdommene er klar over de problemer de eventuelt vil møte på arbeidsmarkedet, på grunn av språklige problemer eller at de er en ”synlig” minoritet. For disse ungdommene vil en realfaglig studieretning og en medisinsk orientert utdanning, kunne utgjøre et rasjonelt valg. De anser det som lettere for dem å få innpass på arbeidsmarkedet med en slik utdanning. En av mine informanter illustrerer dette:

– Etter gymnaset begynte jeg på kjemi. Noen jeg kjente tok farmasi, og de sa det var enkelt å få jobb, så jeg begynte. Jeg kan ikke bare velge en linje jeg liker, for det er vanskelig å få jobb etterpå. Man har ikke like muligheter på arbeidsmarkedet, blant annet på grunn av språk. Det er ikke så lett å få jobb etterpå hvis man for eksempel tar et fag på sv. Det er jo vanskelig for norske også, men ikke like vanskelig. Det er lettere for dere nordmenn. De som er oppvokst her tenker kanskje ikke sånn, de kan det norske språket veldig godt, så for dem blir det kanskje annerledes. Men jeg må tenke på mulighetene til å få jobb –

Denne personen ser altså de problemene han føler han har med det norske språk som en avgjørende faktor i valget av utdanning, og således blir hans valg rasjonelt. Flere av ungdommene refererer til slike rasjonelle vurderinger i forhold til sine utdanningsvalg.

Ungdommenes valg er et resultat av både kultur og rasjonalitet

Foreldrenes vektlegging av realfag og medisinsk orienterte utdanningsretninger vil, som jeg har forsøkt å vise, påvirke ungdommenes utdanningsvalg. Orienteringen er en del av de verdiene foreldrene forsøker å videreformidle i sosialiseringprosessen. En ser tydelig en orientering mot realfag/medisinsk orienterte utdanninger blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn i mitt utvalg. Dette viser at den orienteringen foreldrene prøver å videreformidle til sine barn, i stor grad faktisk overføres. Overføringen blir antakelig såpass ”vellykket” fordi det innenfor vietnamesisk kultur, ifølge ungdommene, er slik at det å ta høyere utdanning, og da i særdeleshet medisinske utdanningsretninger, symboliserer barnas takknemlighet til foreldrene.⁵⁶

Selv om overføringen kan betraktes som ”vellykket”, fordi ungdommene i stor grad orienterer seg mot de utdanningsretningene foreldrene ønsker, betyr ikke dette at ungdommenes valg er ufrie. De velger selv hva de vil gjøre, og de er på mange måter klar over den påvirkning foreldrene utsetter dem for. Man kan derfor si at de påvirkes av foreldrenes utdanningsorientering, og at enkelte trekk ved den vietnamesiske kulturen som takknemlighetstankegangen og den respekten de forventes å vise sine foreldre, forsterker denne påvirkningen. Men ungdommene dyttes ikke fullstendig bakfra av mekanismer som er utenfor deres bevissthet, slik at deres valg kan betraktes som ufrie. De påvirkes, men tar i stor grad en bevisst stilling til denne påvirkningen.

Ungdommenes interesse for fag vil også være av betydning for deres utdanningsvalg. Som jeg påpekte ovenfor prøver foreldrene i løpet av oppveksten å stimulere barnas interesse for realfagene, men foreldrenes påvirkning er ikke fullstendig avgjørende for ungdommenes interesser. Ungdommene er selvstendige individer, med egne ønsker og preferanser.

Slik Rational Choice teoretikere beskriver forklaringer som trekker inn kultur som forklaringsfaktor, er det slik at individers valg er mer eller mindre ufrie og styrt av krefter de selv ikke er klar over at virker inn (Se f.eks. Boudon 1974, Goldthorpe 1987 eller Gambetta 1987). En slik måte å betrakte menneskers valg på, er det vel så å si ingen av dagens samfunnsforskere som egentlig slutter opp om. Det er forskjell på å si at kultur kan påvirke, og å si at det er fullstendig avgjørende for individers valg. Det er etter min mening altså mulig

⁵⁶ Jeg vil gå mer i dybden av dette med at utdanning ses som et symbol på takknemlighet til foreldrene i kapittel 7.

å benytte seg av kultur som del av en forklaring, uten at dette må ses som fullstendig determinerende for individers valg. Ungdommene i mitt materiale er i stor grad klar over den påvirkning foreldrene utsetter dem for, og deres utdanningsvalg styres også av egne interesser og evner. Man kan derfor si at deres utdanningsvalg er intensjonelle/ rasjonelle i den forstand at de bevisst tenker igjennom sine valg. Ungdommenes utdanningsvalg kan ses som frie og selvstendige, til tross for at det er slik at foreldrenes utdanningspreferanser er av stor betydning.

Hjelp til skolearbeid

Mange av ungdommene jeg snakket med fikk hjelp til skolearbeid av sine foreldre på barneskolen. Noen fikk også hjelp på ungdomsskolen. Hjelpen ble hovedsakelig gitt i mer språkuavhengige fag som matte, og til en viss grad naturfag. Det er også noen som i tillegg har fått noe hjelp i fag som historie og religion.

– Jeg har kanskje ikke fått så mye hjelp i norsk, men i matte og naturfag – sånn som de kan uavhengig av språk. De har også hjulpet meg med historie og religion. Men det var vel mest på barneskolen. Fikk ikke så mye hjelp på ungdomsskolen. Og nå sier mamma hvis jeg spør – spør broren din. Det er jo veldig greit for han har jo vært igjennom de –

Det finnes også de som har hatt tilbud om hjelp, men som ikke har benyttet seg av dette, fordi de synes det ble for slitsomt;

–Jeg fikk ikke så mye hjelp av moren min, men faren min var god i matte. Jeg spurte han om hjelp. Men han var opptatt av å lære bort en vietnamesisk måte å løse matteproblemer på, som han mente var mye bedre fordi man kom fram til svaret mye fortere, men jeg skjønnte ingenting. Så det var ikke lett å lære noe. Og hvis han for eksempel sa at $1+1=2$, viste med fingrene og sånn, og sa skjønner du? Og jeg sa nei, sa han: det er fint du sier ifra. Men hvis han gjorde det en gang til, og jeg fremdeles ikke skjønnte noe, kunne han bli ganske sint. Det var tårer og masse bråk. Så jeg spurte to ganger, og aldri mer. Han gikk så nøye igjennom, skulle forklare og forklare. Han var ikke noen god lærer. Han er smart, men han kan ikke lære bort–

Det å få hjelp avhenger til en viss grad av foreldrenes kunnskaper. Foreldre med høy utdanning vil generelt ha større mulighet til å hjelpe sine barn med leksene enn foreldre uten slik kompetanse (Sletten; Sandberg & Nordahl 2003). Foreldrenes faglige kompetanse

varierer i stor grad, i og med at utdanningsnivået fra hjemlandet varierer fra fullført barneskole til universitetsnivå. I Vietnam må man betale for utdanning etter barneskole, og det å ha fullført videregående betraktes som en god utdanning. Et fåtall av foreldrene har så høy utdanning som videregående og/eller universitetsnivå, og de fleste har ikke kunnet fullføre fordi de måtte i militæret eller fordi de måtte flykte. En skulle tro at selv om utdanningskompetansen fra hjemlandet er noe annerledes enn det som vektlegges her, vil de med større kompetanse i større grad ha mulighet til å hjelpe sine barn med skolearbeidet. De har altså større muligheter til å yte hjelp. I mitt materiale ser det ut til at foreldre med en høy kompetanse (påbegynt utdannelse på universitetsnivå), i litt større grad enn andre foreldre har hjulpet sine barn med leksene. De med utdanning fra videregående, har ikke hjulpet sine barn i større grad enn de som kun har barneskole og/eller ungdomsskole. En ser altså at forskjellene mellom de høyt- og lavtutdannede ikke er store. Dette skyldes nok i hovedsak språklige problemer. Foreldrene har ofte ikke nok språklig kompetanse til å kunne hjelpe sine barn, og selv om de prøver å lære, er det vanskelig. En informant forteller at faren hans leser avisa på norsk, men at det er vanskelig for han å forstå alt innholdet. Dette vitner om de hindrene det norske språk utgjør for foreldrene. –*Faren min liker å lese, han leser ekstremt mye. Bare vietnamesiske bøker. Han leser alt, romaner, noveller, dikt. Han leser avisa på norsk – spør oss om ord og sånn. Prøver å forstå* – Selv om kompetansenivået i form av utdanning varierer, ser det ut til at de språklige hindrene utjevner disse kompetanseforskjellene, slik at den hjelpen foreldrene kan gi sine barn blir relativt jevn.

Foreldre som har hjulpet sine barn har som nevnt hovedsakelig gjort det i fag som matematikk og naturfag, på barneskolen og til en viss grad på ungdomsskolen, der matematikkforståelsen og naturfagkunnskapene kan videreformidles til tross for språklige problemer. Når barna begynner i den videregående skolen, har ikke foreldrene samme muligheter til å hjelpe sine barn. Dette bunner i økende vanskelighetsgrad, og med dette, økte språklige hindre. I tillegg er læremetodene annerledes i nåtidens Norge enn datidens Vietnam. Dette illustreres av en gutt som forteller at: –*Jeg har fått hjelp hjemme, bare matte og sånn. Men faren min bruker ord og uttrykk på vietnamesisk som jeg ikke skjønnte noe av, så det hjalp ikke så mye. Han bruker liksom den gamle måten som han lærte i Vietnam, som jeg ikke har sett eller hørt her i Norge liksom*– Dette med at læringsmetodene har endret seg, er nok ikke noe som er helt unikt for vietnamesiske foreldre. Også norske foreldre har nok opplevd det, men de vietnamesiske foreldrene står likevel i en særegen posisjon. De språklige barrierene gjør det vanskeligere å ta inn over seg de endringene som har funnet sted.

I tillegg til slike hindre, finnes det også strukturelle hindre som virker inn på hvorvidt de vietnamesiske foreldrene kan hjelpe sine barn med skolearbeid. Ettersom foreldrene kom

tomhendte til Norge, og det for enkelte har vært vanskelig å få seg fast ansettelse, har foreldrene vektlagt å sikre en stabil økonomisk situasjon for seg og sine barn. Eksempelvis er det noen av foreldrene i mitt materiale som har startet sin egen bedrift, fordi det er vanskelig å få en fast jobb. Foreldrene må jobbe hardt for å sikre familien en trygg økonomisk situasjon. Når det gjelder å skape et trygt og godt hjem for barna, har nok derfor det materielle aspektet blitt ansett som viktigere enn for eksempel det å hjelpe barna med skolearbeidet.

– Foreldrene mine har jo støttet meg, miljømessig. Men ikke når det gjelder det faglige. De har lagd mat til meg og sånne ting. Jeg har ikke fått så mye hjelp, men støtte. Når foreldrene mine kom til Norge hadde de mistet alt, og de var opptatt av å etablere seg. Så de investerer i oss. Det er det som er det viktige –

I tillegg jobber alle foreldrene til de jeg intervjuet i lavklasseyrker, eksempelvis fabrikkarbeid, gamlehjem, barnehage osv. Foreldrene har jobber som er fysisk slitsomme, de har ofte flere barn enn to å ta seg av, som er det vanlige blant norske foreldre. Dette vil selvsagt virke inn på hvor mye tid og overskudd de har til rådighet når det gjelder å hjelpe barna med skolearbeidet. Coleman (1988:109-116) påpeker at det faktiske utbyttet av foreldrenes kunnskaper bestemmes av hvor mye tid foreldrene bruker på barnas skolegang. Dersom foreldrene er fraværende eller aldri snakker med barna om skolegangen, hjelper det lite om foreldrene er høyt utdannet. For at barna skal få tilgang på den sosiale kapitalen som er forankret i foreldrenes kompetanse, er det en forutsetning at foreldrene bruker tid til å overføre denne kunnskapen. I sin framstilling av sosial kapital vektlegger Coleman (1990) engasjementet blant asiatiske foreldre i USA når det gjelder å hjelpe sine barn med skolearbeid. Han forteller om foreldre som kjøper ekstra tekstbøker, for å kunne stå bedre rustet til å hjelpe barna i skolehverdagen. En slik ressurs er ikke tilstedeværende for ungdommene i mitt materiale, og man kan ikke si at de vietnamesiske foreldrene i dette henseende utgjør en betydelig ressurs for barnas skoletilpasning.

Når det gjelder tid og overskudd, finnes det også norske foreldre som heller ikke har så mye tid og energi til å hjelpe barna sine med leksene. Situasjonen til de vietnamesiske foreldrene skiller seg likevel fra disse fordi de språklige hindrene gjør situasjonen mye vanskeligere. De har med andre ord større ”hindre” enn norske foreldre når det gjelder å kunne yte hjelp til sine barn.

Ettersom alle foreldrene til ungdommene jeg snakket med av overnevnte grunner har liten tid til å hjelpe sine barn med lekser, kan dette bidra til å forklare hvorfor forskjellene mellom de opprinnelig høyt og lavt utdannede er såpass små når det gjelder hjelpen de gir. I

tillegg er mulighetene for å ta utdanning større i Norge. I Vietnam var det slik at utdanningssystemet i svært stor grad reproduerte klasseforskjellene, i og med at det kun var de økonomisk sterke som hadde råd til å ta utdanning ut over de obligatoriske 5 årene. Når de vietnamesiske foreldrene i mitt materiale kom til Norge startet alle så å si med blanke ark, og den opprinnelige klassestrukturen ble på en måte oppløst. Longva (1992) viser at dette er tilfelle. Hun forteller at de opprinnelige klasseskillene er i ferd med å viskes ut, og at de kun ligger bakerst i bevisstheten hos folk. For de med en opprinnelig høy klassebakgrunn blir det viktig at barna satser på utdanning, og da gjerne prestisjefylte utdanningsretninger, slik at deres opprinnelige status kan gjenopprettes. For de med en opprinnelig lav klassebakgrunn blir barnas utdanning deres mulighet til å klatre på den sosiale rangstige. Dette kan være bakgrunnen for at foreldrenes bidrag til barnas skolearbeid stort sett er lik uavhengig av foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam.

Hvordan virker foreldrenes bidrag til barnas skolearbeid inn på ungdommenes skoletilpasning?

Ifølge Birkemo (2002) finnes det sterke sammenhenger mellom hvor mye støtte og hjelp elever får i hjemmet, og de resultatene de får på skolen. Ettersom foreldres hjelp til barnas skolearbeid vanligvis gir positive utslag i karakterene, er det sannsynlig at dette har såpass lite å si her fordi forskjellene i den hjelp ungdommene har fått er såpass liten. I mitt materiale er det slik at ingen av ungdommene har fått mye hjelp.

Det ser ikke ut til at det å hjelpe barna med lekser, har noen tydelig innvirkning på ungdommenes skoleprestasjoner. Det er ikke nødvendigvis de som har fått hjelp til leksene hjemme som har de beste resultatene. Dette kan bunne i at ”hjelpen tilpasses behovet”. De som trenger mer faglig assistanse får mer hjelp til skolearbeidet av foreldrene, enn de som ikke trenger det. Dersom dette var tilfelle i mitt materiale, burde forskjellene i den hjelp som foreldrene har gitt sine barn vært mer markante. Det er ikke slik at de som har opplevd skolen som en stor faglig utfordring utelukkende er de som har fått mest hjelp av foreldrene. Det ser altså ikke ut til at foreldrene har fulgt opp sine barn ut fra prinsippet om at hjelpen tilpasses behovet.

Den kompetansen foreldrene innehar har i liten grad blitt overført til de unge, og foreldrenes utdanning utgjør på denne måten ingen viktig ressurs for barna. Likevel er foreldrenes utdanningskompetanse av betydning for ungdommenes skoleprestasjoner. Foreldrenes utdanningsnivå fra hjemlandet kan knyttes til måten foreldrene oppdrar barna på. I mitt materiale er et tydelig mønster at foreldre med relativt høy utdannelse fra Vietnam (videregående og oppover), er foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet. Foreldre med lav

utdannelse fra Vietnam, er derimot representanter for foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse. Et liknende mønster gjør seg ifølge Bernstein (1975) gjeldende i vesten. Ulike sosiale klasser oppdrar barna på ulike måter, som er av betydning for barnas skoleprestasjoner. Dette støtter opp om at en forståelse som den Bernstein legger til grunn, antakelig gjør seg gjeldene blant de ungdommene jeg har snakket med. I mitt materiale gjør barn av foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet det best på skolen. Foreldrenes utdanningskompetanse virker ikke inn på deres bidrag til leksehjelp, og utgjør således i seg selv altså ikke en ressurs for barnas skoleprestasjoner. Men ettersom foreldrenes utdanning fra hjemlandet antakelig er av betydning for den måten de oppdrar barna på, vil foreldrenes ”opprinnelige” utdanningsnivå være av betydning for ungdommenes prestasjoner.

Deltakelse i hjem-skole-samarbeid

Et ordinært samarbeid mellom hjem og skole på grunnskolen består av deltakelse på foreldremøter og konferansetimer. Kontakten mellom hjem og skole i videregående opplæring, er sammenliknet med grunnskolen, svært begrenset. Det er svært få i mitt materiale som forteller om kontakt mellom foreldre og skole i løpet av videregående opplæring. Det er kun en av informantene som forteller at det ble organisert et informasjonsmøte for foreldre og elever, med fokus på framtidig utdanning. Dette er i overensstemmelse med en rapport som har kartlagt samarbeidet mellom hjem og skole i videregående opplæring (Sletten mfl. 2003). I presentasjonen av samarbeidet mellom hjem og skole vil jeg derfor vektlegge det samarbeidet som fant sted i løpet av grunnskolen. Dette forteller noe om foreldrenes involvering og engasjement når det gjelder barnas skolegang.

Alle foreldrene til de jeg snakket med har deltatt på konferansetimer⁵⁷, og de fleste deltok også på foreldremøter. De som ikke deltok på foreldremøter, valgte dette vekk på grunn av tidsmessige årsaker, men deltok på konferansetimer fordi dette dreide seg direkte om barnet deres. – *De var ikke med på foreldremøter, men konferansetimer. På foreldremøtene velger de jo kontaktperson og alt det der. De har jo ikke tid til det* – Et samarbeid utover det ”normale”, det vil si et tettere samarbeid enn de ordinære møtene, var ikke vanlig. Dette kan nok skyldes at barna greide seg relativt godt på skolen, og behovet var med andre ord ikke til stede.

Selve deltakelsen på foreldremøtene varierte blant foreldrene. Noen var bare med på selve møtet, og dro hjem når det sosiale begynte. Som en av mine informanter fortalte; – *De*

⁵⁷ En av ungdommene kom hit da han var 16, og foreldrene har naturlig nok ikke deltatt i et ordinært hjem-skolesamarbeid, da dette samarbeidet så å si avsluttes etter ungdomsskolen. Jeg ser derfor bort fra denne eleven når jeg snakker om hjem-skolesamarbeid.

var ikke med på kaffen og kakene – Andre foreldre var mer deltakende, også i forhold til det sosiale. En gutt forteller at hans mor og andre mødre gikk sammen og hjalp til med maten, hvor de for eksempel lagde vårruller. En ser tydelig at foreldrenes deltakelse og engasjement varierer, men at det å delta i det ordinære hjem- skolesamarbeidet, og da spesielt konferansetimer, er noe foreldrene i hovedsak følger opp. De vietnamesiske foreldrenes deltakelse blant ungdommene jeg har snakket med, er nok på lik linje med norske foreldres deltakelse. Det som kanskje kan være en skillelinje her, er at kontakten med de andre foreldrene i klassen, i hovedsak er mindre enn blant norske foreldre. Det er tydelig at flertallet av foreldrene ikke er ute etter sosialt samvær og økt kontakt med de andre foreldrene. Det kan tyde på at deres deltakelse er svært målorientert, der det er kontakt med lærerne for å høre om barnas faglige prestasjoner som vektlegges. Dette er i overensstemmelse med den rasjonelle tilpasning til verden, som konfusianismen kan sies å innebære.

Hvordan virker hjem-skole-samarbeidet inn på ungdommenes skoletilpasning?

Generelt kan man si at et samarbeid mellom hjem og skole er av betydning for elevens skoletilpasning. Dersom en elev for eksempel har problemer i skolehverdagen, vil det at foreldre og lærere snakker sammen være av betydning for elevens skoleatferd. Denne kontakten gjør at foreldre og lærere sammen kan sanksjonere elever, som skulker eller ikke gjør leksene sine. Når elevene blir møtt med de samme holdningene og verdiene fra to ulike sosiale arenaer de tilbringer mye tid i, kan man anta at overføringen av disse verdiene vil forsterkes. Samarbeidet mellom hjem og skole kan også være med på å styrke elevens prestasjonsmotiv, dersom foreldre og lærere gir positive tilbakemeldinger på ungdommens skoleatferd. På denne måten kan samarbeidet mellom hjem og skole virke positivt inn på den faglige utviklingen til eleven, og dermed styrke hans eller hennes prestasjoner.

Gjennom deltakelse på foreldremøter, er det også mulig å styrke den uformelle sosiale kontrollen av barna, fordi man her kommer i kontakt med andre foreldre. Foreldreutvalget i grunnskolen ser på dette som en ressurs, fordi foreldrene kan få et sterkere nettverk og mer støtte fra de andre foreldrene. Dette ses som en fordel fordi barna dermed vil møte de samme reglene og sanksjonene i nærmiljøet (Hanssen 2003).⁵⁸ Slik sosial kontroll er å betrakte som en ressurs som gjelder for all ungdom.

Mønstrene i materialet er ikke entydige i den forstand at det bare er de med foreldre som har deltatt fullt ut i det ordinære hjem-skolesamarbeidet som presterer godt på skolen, og

⁵⁸ Se også <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=100&visdybde=2&aktiv=100> om prosjektet minoritetspråklige foreldre – en ressurs.

at de med foreldre som har deltatt i mindre grad utelukkende har dårlige resultater på skolen. Materialet viser likevel betydningen av et slikt samarbeid.

Som jeg tidligere viste fikk en av mine informanter ordens- og oppførselskarakteren nedsatt på ungdomsskolen. Eleven hadde ikke fortalt om den nedsatte karakteren, og foreldrene fikk først vite det da karakterkortet ble levert til underskriving. Etter dette inngikk foreldrene et mye tettere samarbeid med skolen. Foreldrene mente at de ikke lenger kunne stole på barnet, og at et tettere samarbeid med skolen var nødvendig for å få barnet på rett vei. Eleven skjerpet seg, og på den måten kan en si at det tette samarbeidet hadde en innvirkning på elevens skoletilpasning. Kravet om å skjerpe seg både kom fra skolen og fra foreldrene, og ble dermed forsterket.

I et annet tilfelle var det slik at foreldrene ikke deltok på konferansetimer opp igjennom ungdomsskolen. Eleven sørget for at skriv om konferansetimer aldri nådde foreldrene, og de hadde dermed ingen mulighet til å vite at de egentlig skulle møtt opp. Eleven returnerte skrivet til lærer, hvor han selv skrev under, slik at læreren trodde foreldrene var informert. Foreldrene fikk dermed ikke informasjon om elevens skolesituasjon, noe som ville vært fordelaktig med tanke på å endre elevens skoleatferd. Jeg synes disse eksemplene viser betydningen av hjem-skolesamarbeid for elevers skoletilpasning.

Foreldrene til de jeg har snakket med har høye forventninger til barnas innsats, prestasjoner og utdanningsvalg. Til tross for slike høye ambisjoner har de liten mulighet til å hjelpe sine barn med lekser på grunn av de hindrene det norske språk utgjør for dem. Det eksisterer derfor et stort gap mellom de forventninger de har til barnas utdanningsoppnåelser, og den støtte og hjelp de gir sine barn. I strategiplanen ”*Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*”, utarbeidet av forsknings- og utdanningsdepartementet, påpekes det at foreldres involvering i barnas skolegang er avhengig av at de har god kontakt med skolen og oversikt over hva det blir arbeidet med. Et godt samarbeid mellom hjem og skole er derfor viktig med tanke på elevenes utbytte av skolegangen. I mitt materiale er det slik at de fleste foreldrene følger opp det ordinære samarbeidet i løpet av grunnskolen. Selv om foreldrene ikke kan betraktes som en viktig ressurs når det gjelder leksehjelp, stiller de derimot opp når det gjelder samarbeidet med skolen.

Samarbeidet med skolen avsluttes så å si ved endt grunnskole. Det eksisterer minimalt med kontakt når ungdommene begynner på videregående. Dette kan sies å være negativt fordi ungdommene i overgangen fra ungdomsskole til videregående møter økte faglige

utfordringer⁵⁹. I løpet av denne perioden kan det derfor være lett ”å dette av lasset”, og en tett oppfølging og samarbeid mellom hjem og skole ville dermed kunne utgjort en ressurs.

På hvilken måte kan ressurser forankret i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn utgjøre sosial kapital for ungdommenes skoletilpasning?

De ressursene som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn kan utgjøre kapital for ungdommenes skoletilpasning. Som jeg påpekte i teorikapittelet er det ikke snakk om ressurser i seg selv, men om ressurser forankret i en sosial relasjon, der ressursene forteller noe om den sosiale relasjonen.

Foreldrenes bidrag til barnas skolearbeid er minimal og kan i liten grad betraktes som sosial kapital for ungdommenes skoletilpasning

For ungdommene jeg har snakket med, ser det ikke ut til at foreldrenes bidrag til barnas skolearbeid utgjør en betydelig ressurs. Det er ikke vanlig at foreldrene bistår sine barn med lekser. Dette kan tolkes som at foreldrene ikke er spesielt interessert i barnas skolegang, fordi slik assistanse forteller noe om den tid og innsats foreldrene er villige til å legge ned i sine barn for at de skal mestre skolen. En slik tolkning er nok likevel ikke den mest nærliggende forklaringen på foreldrenes manglende bidrag når det gjelder barnas skolearbeid. Det er tydelig at foreldrene er opptatt av barnas skolegang. De stiller høye krav til barnas prestasjoner, og har høye utdanningsambisjoner for sine barn.

Foreldrenes aktive holdning til barnas utdanning har likevel ikke gitt seg utslag i aktiv handling. Foreldrene stiller høye krav, men følger ikke opp slik at barna lettere kan innfri foreldrenes forventninger. Det eksisterer altså et gap mellom holdning og handling. Dette kunne vært begrunnet kulturelt med at foreldrene ikke er vant til måten den norske skole drives. I Vietnam var det slik at den kunnskap som ble formidlet i skolen, var en sak mellom elever og lærere. Foreldre blandet seg ikke inn når det gjaldt barnas skolegang, fordi dette viste at de respekterte læreren (Aulie mfl. 1984). En slik forståelse finner ikke støtte i materialet. Foreldrenes deltakelse i samarbeidet mellom hjem og skole er, i motsetning til deres leksehjelpsbidrag, relativt stor. Dette viser at foreldrene følger opp om måten den norske skole drives på.

⁵⁹ Denne informasjonen er hentet fra strategiplanen ”Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009”, som er utarbeidet av utdannings- og forskningsdepartementet.

Foreldrenes deltakelse i samarbeidet mellom hjem og skole kan ses som sosial kapital

Det gapet som eksisterer mellom holdning og handling i forhold til foreldrenes leksehjelp, kan ikke sies å gjøre seg gjeldende på samme måte i deres samarbeid med skolen. Nesten alle foreldrene har deltatt i et samarbeid mellom hjem og skole. Dette viser at foreldrene har kunnskap om, og følger opp, måten den norske skolen drives. Materialet viser betydningen av et samarbeid mellom hjem og skole, og man kan si at samarbeidet utgjør en ressurs for ungdommene. Denne ressursen er forankret i forholdet mellom foreldre og barn, og kommuniserer i hvilken grad foreldrene involverer seg i barnas skolegang. Fravær av et slikt samarbeid kan ha negative konsekvenser for ungdommenes tilpasning til skolen, men dette er ikke en nødvendig konsekvens. Det er ungdommene selv som må ta et bevisst valg med hensyn til om de vil vektlegge skolen eller ikke. Samarbeidet mellom hjem og skole vil kunne utgjøre kapital for ungdommenes tilpasning til skolen, i form av at ungdommene møter holdninger som vektlegger utdanning fra to ulike sosiale arenaer de tilbringer mye tid i. Dette vil kunne påvirke holdningene ungdommene selv har.

Det ser ut til at samarbeid mellom hjem og skole kan ha ulike konsekvenser for ungdommenes skoletilpasning, avhengig av foreldretype. Den informasjonsutvekslingen som eksisterer i forholdet mellom foreldre og barn vil være av betydning for barnas skoletilpasning. I forhold der foreldrene vektlegger lydighet og åpenhet, er informasjonsutvekslingen større. Foreldrene vet derfor såpass mye om barnas skoleatferd, slik at det er lettere for dem å følge opp hvorvidt barna vektlegger skolen. Betydningen av et samarbeid med skolen, er nok viktigere for barnas skoletilpasning der foreldrene vektlegger lydighet og underkastelse. Den informasjonen foreldrene får gjennom skolen om barnas skoleatferd, vil kunne være viktig for deres mulighet til å påvirke barna til å velge den rette vei.

Samarbeidet mellom hjem og skole kan gi foreldrene tilgang på uformell sosial kontroll av sine barn, både gjennom kontakt med lærere og kontakt med foreldre. Foreldrene til de ungdommene jeg har snakket med har ikke hatt betydelig kontakt med de andre foreldrene. De har derfor ikke tilgang på uformell sosial kontroll gjennom kontakt med andre foreldre. På dette området utgjør ikke foreldrenes deltakelse på foreldremøter en ressurs for ungdommenes skoletilpasning.

Foreldrenes utdanningsorientering kan ses som sosial kapital, men konsekvensene er avhengig av ungdommenes skoleprestasjoner

De utdanningsverdiene foreldrene forsøker å videreformidle i løpet av oppveksten, er forankret i forholdet mellom foreldre og barn, og ser ut til å være av betydning for ungdommenes skoletilpasning. Det er altså tydelig at foreldrenes utdanningsorientering utgjør en form for kapital for ungdommene. Foreldrenes utdanningsverdier er samstemte i det at de alle ønsker å se sine barn innenfor de medisinsk orienterte profesjonsstudiene. Det at foreldre har høye utdanningsambisjoner, og stiller høye krav til sine barn framheves ofte som en fordel for barnas skoleprestasjoner (se f.eks. Birkemo 2002). Materialet viser imidlertid at dette ikke er tilfelle for alle ungdommene i mitt materiale. Foreldrenes utdanningsorientering har ulike konsekvenser for ungdommenes tilpasning til skolen.

Hvorvidt konsekvensene av dette sosial kapital aspektet, er positive eller negative avhenger av ungdommenes skoleprestasjoner. Men også foreldrenes tilbakemeldinger vil påvirke resultatene, fordi slik tilbakemelding virker inn på ungdommenes prestasjonsmotiv. Ungdommene er opptatt av å tilfredsstille sine foreldres ønsker. Foreldrenes fornøydhets vil derfor kunne utgjøre en ekstra drivkraft, og motivere de unge til å jobbe hardt med skolearbeidet. Dette ses som fordelaktig med tanke på skoleprestasjoner. Foreldrenes krav og forventninger kan dermed gi seg positive utslag i ungdommenes prestasjoner. For ungdom som derimot ikke klarer å innfri foreldrenes prestasjonsforventninger, kan foreldrenes krav virke negativt inn på skoleresultatene. Negativ tilbakemelding, og en følelse av å mislykkes, kan føre ungdommene inn i onde sirkler. Dersom ungdommene i tillegg begynner å nedvurdere verdien av utdanning, kan konsekvensene av foreldrenes høye krav og vektleggingen av medisinsk orienterte utdanningsretninger, være svært uheldige for ungdommenes skoletilpasning. Det er altså tydelig at foreldrenes prestasjonsorientering utgjør en form for kapital for ungdommene, der konsekvensene i hovedsak er avhengig av ungdommenes skoleprestasjoner.

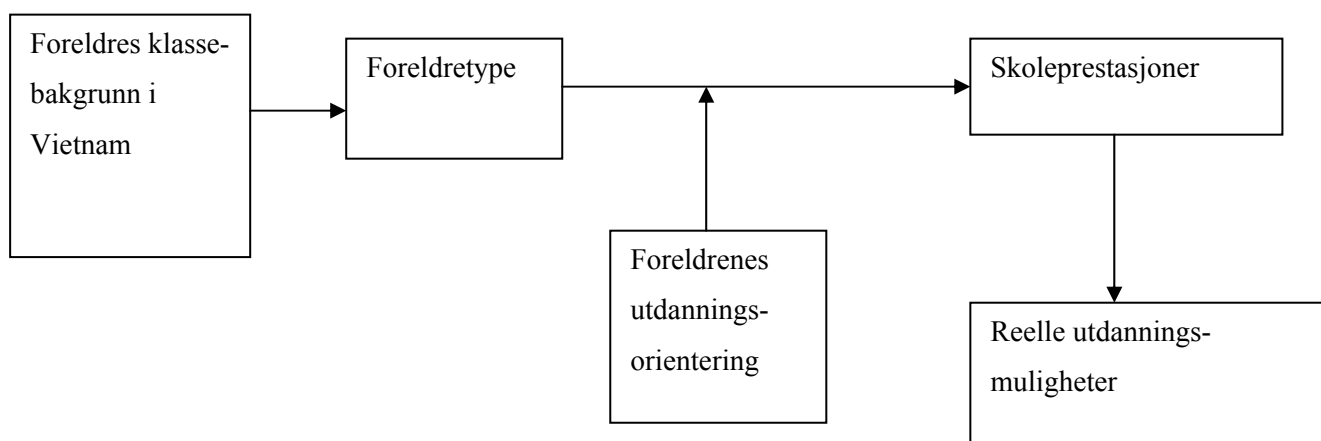
Foreldrenes har nokså bestemte formeninger om barnas utdanningsvalg, og konsekvensene av dette vil variere for ungdommenes tilpasning til skolen. For ungdom som presterer godt, og som velger en utdanning i samsvar med foreldrenes ønsker vil konsekvensene utelukkende være positive. Ungdom som presterer godt, men som velger mot sine foreldres ønsker, vil kunne sette en høyere verdi på det å lykkes. De vil vise sine foreldre at deres utdanningsvalg er vel så bra, og dermed øker ungdommenes motivasjon. For ungdom som ikke presterer så godt, men som velger i samsvar med foreldrenes utdanningsønsker, vil konsekvensene kunne være negative. Foreldrenes negative tilbakemeldinger på prestasjonene overskygger en eventuell fornøydhets med deres utdanningsvalg. Vi ser altså at til tross for at

foreldrene har bestemte meninger om ungdommenes utdanningsvalg, er det ungdommenes prestasjoner som er det sentrale i forhold til hvordan denne utdanningsorienteringen virker inn. Foreldrenes utdanningsorientering er som nevnt samsvarende hos alle foreldrene til ungdommene jeg har snakket med. Det er derfor interessant å se hvordan et slikt fellestrekk har ulik innvirkning på ungdommenes skoletilpasning.

I teorikapittelet påpekte jeg betydningen av å ha en definisjon som ikke utelukkende ser på ”noe” som sosial kapital dersom det har positive konsekvenser. I forhold til foreldrenes utdanningsorientering, ser man tydelig viktigheten av å ha en definisjon av sosial kapital som gir rom for at konsekvensene av et fenomen kan være både positive og negative for ulike individer. I forrige kapittel fant jeg fram til at ulike måter å organisere forholdet til barna på, ga seg utslag i ulike måter å tilpasse seg skolen på, der enkelte organiseringsformer ses som mer fordelaktige enn andre. Dette er i overensstemmelse med tidligere forskning om sosial kapital (se f.eks. Coleman 1988).

Foreldrenes utdanningsorientering forsterker konsekvensene av foreldretype

Ungdommenes prestasjoner kan knyttes opp mot foreldretype. Ungdom med foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse, gjør det mindre godt på skolen. Foreldrenes utdanningsorientering bidrar til å forsterke de ulempene det å ha slike foreldre innebærer. Vi ser her hvordan et sosial kapital aspekt – foreldrenes utdanningsorientering – bidrar til å forsterke konsekvensene av et annet sosial kapital aspekt – foreldretype – og derigjennom utfallet av ungdommenes skoletilpasning. Under har jeg satt opp en oversikt som illustrerer hvordan de to sosial kapital aspektene virker inn på ungdommenes skoletilpasning. I tillegg har jeg trukket inn foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam.



Det er tydelig at foreldrenes utdanningsorientering utgjør ”mer” kapital for ungdommenes skoletilpasning enn foreldrenes samarbeid med skolen, fordi det er med på å forsterke

fordelene eller ulempene av foreldretype. Foreldretype kan, som jeg i oversikten har vist, knyttes til foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam. Det er altså tydelig at ungdommenes sosiale kapital, i form av foreldretype, følger de tradisjonelle klasseskillene fra Vietnam. Det ser det altså ut til at foreldrenes utdanningsorientering bidrar til å forsterke fordelene av foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam. Det kan se ut til at det er en opphopning av fordeler blant ungdom med foreldre med opprinnelig høy klassebakgrunn, og en opphopning av ulemper blant ungdom med opprinnelig lav klassebakgrunn. Ungdommenes sosiale kapital forsterker altså allerede eksisterende fordeler og ulemper.

Kap 7: En beskrivelse av de normer om forpliktelse og gjensidighet som er forankret i relasjonen mellom foreldre og barn, og hvordan dette virker inn på skoletilpasning

Slik McNeal (1999) framstiller det innebærer normer om forpliktelse og gjensidighet en form for investering med forventning om en tilbakebetaling av denne investeringen, basert på en form for tillit, forpliktelse eller norm om gjensidighet. Som tidligere nevnt, bunner nok ikke normen om å investere i sitt barns utvikling og utdanning i det norske samfunn generelt i at foreldre tenker seg at barna direkte skal tilbakebetale denne investeringen. Det er for eksempel ikke lenger slik at barna tar seg av sine foreldre når de blir gamle. I dagens velferdssamfunn gjøres disse oppgavene i stor grad av offentlige eller private institusjoner. Foreldre tar seg av barna sine, og investerer i dem, uten at de egentlig forventer seg en direkte tilbakebetaling for dette.

En beskrivelse av normer om forpliktelse og gjensidighet blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn

I intervjuene, av ungdom med vietnamesisk bakgrunn, er det tydelig at holdningene til dette med å ta vare på foreldrene når de blir gamle ikke innebærer en ansvarsfraskrivelse. Flere av ungdommene påpeker at de ser på en slik utvikling, der det ikke lenger er barna som tar seg av foreldrene i alderdommen, som en negativ utvikling, som noe de selv ikke vil gjøre.

– I Vietnam er det ikke sånn at vi har trygd og sånn. Der tar barna godt vare på foreldrene sine når de blir gamle. Men det har blitt et problem her – det er mange ensomme eldre. Dette har skjedd med vietnamesiske foreldre også – barna setter dem på gamlehjem og lar dem være aleine. Det har skapt et problem –

For å ha mulighet til å ta seg av foreldrene, er man nødt til å ha en stabil økonomisk situasjon. I dagens samfunn har verdien av utdanning sunket. Det er stadig flere som tar utdanning, og dermed blir avkastningen av utdanningen mindre. I takt med at det har foregått en utdanningseksponasjon, har det altså foregått en utdanningsinflasjon. Mens det for min foreldregenerasjon var tilstrekkelig med en cand.mag. (4 årig høyere utdanning), må man i dagens samfunn minst ha et hovedfag (6 årig høyere utdanning) for å få den samme jobben. I tillegg er nok betydningen av utdanning enda viktigere for ungdom med vietnamesisk bakgrunn, i og med at de utgjør en synlig minoritet. Synlige minoriteter vil kunne møte

diskriminerende praksis på arbeidsmarkedet (se f.eks. Rogstad 2000), og deres utdanningsmeritter er antakelig av stor betydning for innpass på det norske arbeidsmarkedet. Man kan altså si at utdanning generelt er av betydning med tanke på en sikker inntektskilde, og spesielt fordi ungdommene jeg har snakket med utgjør en synlig minoritet.

Likevel er det ingen av ungdommene jeg har snakket med som bevisst tar høyere utdanning, eller søker seg til bestemte utdanningsretninger, med det i tankene at dette vil gjøre dem bedre i stand til å ta vare på foreldrene når de blir gamle. På dette området er nok tankegangen til de jeg har snakket med på lik linje med ungdom med norsk bakgrunn.

Når det gjelder hva det å ta utdanning betyr på et mer symbolsk plan, er det nok slik at de ungdommene jeg har snakket med antakelig skiller seg fra ungdom med norsk bakgrunn. For de ungdommene jeg har snakket med, ser det ut til at utdanning ses som en måte å vise takknemlighet eller kjærlighet til foreldrene.

– Foreldregenerasjonen vil at man utdanner seg høyt fordi man får respekt i vennekretsen og på jobben – i arbeidsmiljøet. Foreldrene blir stolte. De tenker at jeg forventet dette av barnet mitt og han har gjort det. Det er en måte å si takk til foreldrene på. Man viser at man er takknemlig. Når man går på skole er det foreldrene som tar seg av deg, i hvert fall fram til videregående, før du får støtte og lån av lånekassen. Og da er det en måte å vise takknemlighet – det å gjøre det godt på skolen. Hvis foreldrene har dårlig rykte på seg, og barnet gjør det godt, får høy status, vil foreldrene automatisk få respekt. Det er dem som har oppdratt barnet til å være sånn, ha makt og innflytelse. De blir respektert gjennom barnet sitt–

For ungdom med norsk bakgrunn derimot, symboliserer nok ikke det å ta utdanning en takknemlighet til foreldrene. Det er nok heller ikke slik at norske foreldre generelt tolker barnas utdanning som et tegn på takknemlighet. Ungdommene tar utdanning for seg selv, og de muligheter dette gir dem på arbeidsmarkedet. Denne litt mer egoistiske tankegangen gjør seg også gjeldende blant de ungdommene jeg har snakket med. Men i tillegg til de muligheter utdanning gir for enkeltindividet, er det også av betydning hvilke muligheter utdanning gir for familien som en helhet. Den ”vietnamesiske kulturen” kan sies å være tuftet på en kollektivistisk orientert tankegang. Innenfor konfusianismen er det familien, og ikke enkeltindividet som utgjør grunnenheten. Ifølge Akman (1988) er det ikke individenes ønsker og behov som står i fokus, men familiens behov og ønsker. For de ungdommene jeg har snakket med, er det tydelig at en slik kollektivistisk tankegang gjør seg gjeldende. Det er ikke

bare enkeltindividets ønsker som står i fokus. Man ser at familiens ønsker er av stor betydning for enkeltindividene.

Som jeg vil vise nedenfor ligger det i relasjonen mellom foreldre og barn forankret et kulturelt element, som innebærer en form for normer om investering med en forventning om tilbakebetaling. Som en av mine informanter forteller, er det slik at foreldrene forventer at barna skal vise sin takknemlighet. – *I Vietnam er det ikke sånn at du bør vise takknemlighet, hengivenhet. Du er pliktig til å gjøre det –*

Takknemlighetskulturen er internalisert

Forholdet mellom foreldre og barn er karakterisert av en avstand, der kjærighet ikke uttrykkes i ord. For å vise sine foreldre at de er glad i dem benytter ungdommene seg i stedet av handlinger.

– *Vi er ikke så gode på å vise vår kjærighet til foreldrene. Vi viser det indirekte, gjør ting. Hjelper dem med ting. For eksempel hvis pappa snekrer på noe, hjelper jeg til med det, eller hvis mamma lager mat, hjelper jeg henne med det. Men jeg har aldri sagt jeg elsker deg eller er glad i deg til dem – Det å vektlegge skolen, gjøre det godt og ta høyere utdanning, er også handlinger som symboliserer ungdommenes takknemlighet eller kjærighet til sine foreldre. Noen av ungdommene setter dette i sammenheng med foreldrenes personlige stolthet. Dette kan illustreres ut fra noe ungdommene sier; – *Når man klarer å oppfylle ønskene deres sånn at de blir stolte og glade, er det en måte å betale tilbake på. Så det å betale tilbake på denne måten er en måte å vise kjærighet på. Vi betaler tilbake med taus takknemlighet og viser vår hengivenhet ved å ta utdanning –**

Andre relaterer dette med å ta utdanning mer til foreldrenes status og ære. De forteller at det å ikke "tape ansikt" er av stor betydning for foreldrene. De unge prøver derfor å oppføre seg på en slik måte at foreldrene ikke taper ansikt i sin (vietnamesiske) omgangskrets. – ... *Så man prøver å gjøre slik at de ikke mister ansikt. Sånn at når de prater med vennene sine, kan de være stolte. Men det er jo ubevisst da. Du tenker ikke over det, at nå må jeg gjøre ditt og datt så de ikke mister ansikt-* Som utsagnet viser er det altså ikke slik at ungdommene bevisst tenker gjennom sine handlinger, med det mål for øyet at foreldrene ikke skal tape ansikt. Atferd generelt, og utdanningsatferd spesielt, gjenspeiler foreldrenes oppdragelse. Dersom barna gjør det godt på skolen og tar en god utdanning, nyter foreldrene respekt i omgangskretsen. Det er deres fortjeneste at barna har klart seg godt.

Dette at barnas atferd gjenspeiler foreldrene, er noe ungdommene forholder seg til, og er klar over. Likevel tenker de ikke bevisst over at handlingsalternativ A er bedre enn handlingsalternativ B, fordi dette vil være av betydning for foreldrenes anseelse. Denne

tankegangen – om hva som er den beste atferden – er nok heller noe de unge har blitt sosialisert inn i, noe de har internalisert. De forventninger foreldrene har til de unges atferd, er altså noe som har blitt til en integrert del av de unges tankegang. Den takknemlighetskulturen jeg har skissert må derfor ikke betraktes på en instrumentell måte, der det er slik at foreldrene bevisst investerer i sine barn, med en forventning om tilbakebetaling i form av at barna tar utdanning. Det er heller slik at disse normene om forpliktelse og gjensidighet bør betraktes som internaliserte normer. I relasjonen mellom foreldre og barn ligger det forankret et kulturelt mønster, som ubevisst legger føringer på ungdommenes utdanningsatferd. De normene som eksisterer er internalisert, og ungdommene forsøker å vise foreldrene sine takknemlighet gjennom å ta utdanning. Men dette skjer på et mer eller mindre ubevisst plan. Tidligere fortalte jeg om en gutt som valgte en bestemt utdanningsretning. Valget ble ikke gjort på bakgrunn av at foreldrene sa at han måtte velge denne retningen, men av at foreldrene hadde skapt en *indre* forventning i ham. Dette støtter opp om min fortolkning om at ungdommenes forståelse av utdanning som en form for tilbakebetaling, er en form for kulturelt eller normativt uttrykk.

Bør takknemlighetskulturen betraktes som en egen sosial kapital dimensjon?

McNeal snakker om normer om forpliktelse og gjensidighet som en egen sosial kapital dimensjon. I mitt materiale har jeg kommet fram til at slike normer kan gjenfinnes i det jeg kaller takknemlighetskultur. Normene i denne takknemlighetskulturen er forankret i relasjonen mellom foreldre og barn, og kan være av betydning for ungdommenes skoletilpasning. Konsekvensene av dette sosial kapital aspektet, vil ha ulike konsekvenser for ungdommenes skoletilpasning.

Ved første øyekast ser det å fokusere på normer om forpliktelse og gjensidighet ut til å utgjøre det man kan betrakte som et nytt sosial kapital aspekt. Ser man nærmere på denne kulturen og dens innvirkning på ungdommenes skoletilpasning, ser man tydelige paralleller til foreldrenes utdanningsorientering. Den samme argumentasjonen som jeg trakk fram når det gjaldt konsekvensene av foreldrenes utdanningsorientering, gjør seg nemlig gjeldende.

For ungdom som lever opp til sine foreldres forventninger, er det mulig å vise sin takknemlighet gjennom faglige prestasjoner og utdanningsvalg. Dersom de mestrer skolen på en tilfredsstillende måte, vil foreldrenes fornøydhet og aksept kunne virke positivt inn og gi de unge mer driv. De beveger seg i gode sirkler. For ungdom som presterer godt, men som velger i strid med foreldrenes ønsker vil verdien av å lykkes kunne øke. De vil vise sine foreldre at deres utdanningsvalg er vel så bra som det å velge en realfaglig studieretning. Situasjonen for de som ikke presterer fullt så godt, er derimot av mer negativ art.

Ungdommene har ikke mulighet til å vise sin takknemlighet gjennom sin utdanningsatferd, og når de ikke møtes med aksept og anerkjennelse fra foreldrene kan dette ha en negativ innvirkning på deres skoletilpasning. Det kan føre til at de søker etter aksept i andre miljøer, der det er andre ting enn utdanning som gir ungdommene en følelse av å være verdt noe. Dette kan føre til at de devaluerer verdien av å lykkes ved hjelp av utdanning, og dette vil påvirke prestasjonsmotivet, og det kan være de begynner å bevege seg i onde sirkler.

Vi ser at det som er av størst betydning for om takknemlighetskulturen virker positivt eller negativt inn på ungdommenes skoletilpasning, er ungdommens prestasjoner. Dette var også tilfelle når det gjaldt konsekvensene av foreldrenes utdanningsorientering. Tidligere gitte karakterer påvirker ungdommenes tro på at de vil lykkes. Atkinson (1964) trekker dette fram som en viktig komponent når det gjelder muligheten for å lykkes. I og med at karakterer i seg selv har en slik påvirkning, ser man at takknemlighetskulturen, og særlig de forventninger foreldrene har til sine barn, bidrar til å forsterke de positive eller negative konsekvensene av tidligere gitte karakterer.

Det ser altså ut til at takknemlighetskulturen og foreldrenes utdanningsorientering utgjør et og samme fenomen. De to aspektene utgjør to deler i en helhet. Ut fra dette kan man si at den tredje sosial kapital dimensjonen ikke direkte bidrar med ny innsikt i hvordan ulike aspekter forankret i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn, virker inn på ungdommenes skoletilpasning. På denne måten kan den tredje dimensjonen betraktes som et unødvendig element å ha med i et analytisk rammeverk.

Jeg tror likevel en fokusering på denne dimensjonen kan bidra til ny innsikt, om enn på litt mer generelt plan. Takknemlighetskulturen kan bidra til å forklare den sterke orienteringen mot realfaglige studieretninger og medisinsk orienterte utdanningsretninger i mitt materiale. Foreldrenes utdanningsønsker vil, som jeg tidligere har vist, være av stor betydning for ungdommenes utdanningsvalg. Dersom man velger en utdanning som samsvarer med foreldrenes ønsker vil foreldrene bli veldig fornøyde, og takknemligheten de kan vise blir dermed større enn hvis de hadde valgt en utdanningsretning som stred mot foreldrenes ønsker. Dersom denne orienteringen gjør seg gjeldende blant ungdom med vietnamesiske bakgrunn generelt, kan takknemlighetskulturen utgjøre et generelt sosial kapital aspekt for ungdom med vietnamesisk bakgrunn.

I tillegg er det av teoretisk betydning å trekke inn slike normer om forpliktelse og gjensidighet som en egen sosial kapital dimensjon. Det er ikke gitt at slike normer om forpliktelse og gjensidighet vil utgjøre en del av et annet fenomen i alle sosiale relasjoner, eller for annen ungdom enn de jeg har snakket med. Det er derfor ikke uten verdi å ta for seg denne dimensjonen som en egen sosial kapital dimensjon i andre undersøkelser.

Kap 8: Empiriske og teoretiske betraktninger

I dette kapittelet vil jeg forsøke å samle trådene. Jeg vil gjøre meg noen empiriske og teoretiske betraktninger når det gjelder forholdet mellom sosial kapital og skoletilpasning. Jeg vil først gi en helhetlig beskrivelse av hvordan sosial kapital virker inn på skoletilpasning blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn i mitt materiale. Dette vil gjøres ved å konstruere en typologi. I en videreføring av dette vil jeg gjøre meg noen oppsummerende betraktninger om hvilke mekanismer som er av betydning for ungdommenes skoletilpasning, samt trekke inn noen teoretiske modeller eller forklaringer som jeg betrakter som egnede. Deretter ser jeg nærmere på hvorvidt mine funn kan sies å ha overføringsverdi. Jeg vil også komme inn på hvilke teoretiske implikasjoner de empiriske funnene har for sosial kapital-begrepet. Til sist i denne oppgaven vil jeg ta for meg veien videre, og her gjør jeg meg noen tanker om skoletilpasning blant ”framtidens vietnamesere”, før jeg ser på ulike tiltak som kan bidra til å kompensere for ulemper knyttet til sosial kapital. Helt til sist kommenterer jeg kort hvorvidt jeg synes jeg har klart å innfri de empiriske og teoretiske ambisjonene jeg innledningsvis satte meg fore.

En helhetlig beskrivelse av hvordan sosial kapital virker inn på skoletilpasning

I løpet av de tre foregående kapitlene har jeg sett på hvordan ungdommenes sosiale kapital, i form av ungdommenes forhold til foreldrene, virker inn på deres skoletilpasning. Ut fra tre dimensjoner ved sosial kapital, har jeg funnet fram til forskjeller og fellestrekk som kan være av betydning. For å tydeliggjøre hva sosial kapital består i for disse ungdommene, og hvordan det virker inn, vil jeg konstruere en typologi bestående av tre typer. Typologien representerer tre typiske måter som sosial kapital virker inn på skoletilpasning. Jeg vil under hver type gi en kort beskrivelse av ungdommenes skoletilpasning. Deretter kommer jeg inn på hvordan den sosiale kapitalen kan ha påvirket denne måten å tilpasse seg skolen på. Typologien er også et forsøk på å gi en helhetlig beskrivelse av de tre sosial kapital dimensjonene, og hvordan de virker inn. Analytisk kan de tre dimensjonene ses hver for seg, men i det virkelige liv står de ikke alene, men virker sammen.

De tre skoletilpasningstypene innebærer en svært god tilpasning; en god tilpasning; og en mindre god tilpasning. Jeg kunne basert typologien min på disse betegnelsene, men ettersom ordlyden er så lik kan det virke forvirrende. For lettere å kunne skille mellom de tre typene, har jeg henholdsvis valgt å betegne dem som; ”Englebarna”, ”De usikre”, og ”Middelhavsfarerne”.

Under har jeg satt opp en tabell som gir et bilde av de tre typene. Jeg har satt opp hva som kjennetegner de tre måtene å tilpasse seg skolen på, der jeg har trukket ut de aspektene ved ungdommenes sosiale kapital som har vist seg å være av størst betydning for deres skoletilpasning. Gjennom tabellen illustreres også betydningen av andre sosiale relasjoner enn foreldrene, der de verdier og ressurser som ligger forankret i ungdommenes forhold til slike relasjoner er av betydning. Eksempler på slike relasjoner er jevnaldergruppa, og annen familie enn foreldrene.

	Englebarna	De usikre	Middelhavsfarerne
Tilpasning til skolen	Svært god	God	Mindre god
Foreldres direkte involvering i skolen – skole-hjem-samarbeid	+	+	÷
Foreldretype: foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet	+	÷	÷
Deltakelse i andre sosiale relasjoner som bedrer diskusjonsevnen	+	+	÷
Deltakelse i miljøer der skole vektlegges som en vei til suksess	+	+	÷

Englebarna

Englebarna har god innsats, og svært gode prestasjoner på videregående. Dersom de mestrer realfag på en tilfredsstillende måte i 1.klasse, er en realfaglig studieretning i 2.klasse et sannsynlig, men ikke nødvendig, studievalg. Dersom de velger en realfaglig studieretning, er det svært sannsynlig at de velger en medisinsk orientert utdanning. Uansett valg av studieretning på videregående, gjør de det svært godt på skolen.

Utdanning ses som et tegn på takknemlighet. Dersom de unge velger utdanning som samsvarer med foreldrenes ønsker vil dette symbolisere en større takknemlighet, enn hvis de velger en utdanning som strider imot sine foreldres ønsker. For foreldrene er det derfor ikke bare viktig at barna tar utdanning, men også hvilken utdanning de tar. Medisinsk orientert utdanning er foreldrenes høyeste ønske, og ungdom som velger dette vil få positiv tilbakemelding på at disse valgene er de rette, noe som gir dem mer driv. Men også ungdom som ikke velger en slik utdanning, vil kunne få mer driv. Det ser nemlig ut til at de har behov

for å vise at disse valgene er like gode som det å velge en realfaglig studieretning. Dette kan føre til at verdien av utdanning øker for disse ungdommene, noe som er av betydning for motivasjonen (Atkinson 1964). Dersom de mestrer andre utdanningsretninger på en tilfredsstillende måte, vil nok også disse ungdommene oppnå foreldrenes anerkjennelse.

Foreldrene deltar i samarbeidet mellom hjem og skole i løpet av grunnskolen, og gjennom dette samarbeidet vil foreldrene få informasjon om ungdommenes innsats og prestasjoner i skolen. Dette kan sies å være viktig fordi samarbeidet innebærer en vektlegging av utdanning i to sosiale arenaer ungdommene tilbringer mye tid i.

Forholdet til foreldrene er preget av nærhet og åpenhet, der det er rom for diskusjon. På samme tid er foreldrene opptatt av at de unge er lydige og viser foreldrene respekt. Ungdommene får utvikle sin evne til diskusjon i hjemmet, noe som kan sies å være fordelaktig med hensyn til prestasjoner i skolen (Bernstein 1975). Ettersom forholdet er relativt nært og åpent, gir dette foreldrene innsyn og oversikt over hva barna foretar seg på fritida. Dette kan sies å være positivt i den forstand at dersom ungdommene begynner å nedprioritere skolen kan dette oppdages på et relativt tidlig tidspunkt. Da vil foreldrene merke at den informasjonen ungdommene gir til sine foreldre reduseres, og det er dermed mulig for foreldrene å påvirke ungdommenes utdanningsatferd i en positiv retning. Det at den sosiale kontrollen foreldrene utøver er knyttet til åpenhet i relasjonen mellom foreldre og barn ses som fordelaktig for de unges skoletilpasning.

Ungdommenes deltakelse i andre sosiale relasjoner, som nettverket av jevnaldrende, bidrar til å styrke de positive konsekvensene av foreldrenes måte å oppdra dem på. Gjennom deltakelse i slike relasjoner får de tilgang til ressurser som bedrer diskusjonsevnen. Dette ses som fordelaktig for deres skoletilpasning. Deltakelse i disse sosiale relasjonene, innebærer også at ungdommene møter holdninger som vektlegger utdanning som en vei til suksess i andre sammenhenger enn i hjemmet.

Situasjonen for englebarna er altså kjennetegnet ved en opphopning av fordeler, som bidrar til en svært vellykket skoletilpasning.

De usikre

Disse ungdommene har relativt gode karakterer, men ligger ikke i toppsjiktet. De har god innsats, men klarer likevel ikke å oppnå toppkarakterer. En realfaglig studieretning er et sannsynlig valg dersom disse mestres tilfredsstillende, men er heller ikke her et nødvendig valg. Dersom en realfaglig studieretning velges, vil karakterene sammenlagt likevel ikke være gode nok til å komme inn på en medisinsk orientert utdanning. En slik utdanning utgjør dermed ikke en reell valgmulighet, ungdommene må derfor se seg om etter andre

utdanningsmuligheter. I denne forbindelse framstår ungdommene som ganske usikre. Den sterke orienteringen mot realfag/medisinsk orientert utdanning hos foreldrene, er antakelig årsaken til at ungdommene er usikre på de valgene de tar, og skal ta. Ettersom prestasjonene til disse ungdommene er relativt gode, er det svært sannsynlig at de vil ta høyere utdanning.

Ungdom som presterer godt, men ikke ”godt nok”, vil ikke i like stor grad som de som presterer svært godt få foreldrenes anerkjennelse for sine prestasjoner. Gjennom sin utdanning vil de til en viss grad likevel kunne vise sine foreldre takknemlighet. Selv om ungdommene ikke vil kunne velge blant de mest prestisjetunge utdanningsretningene (sett fra foreldrenes øyne), vil de verdsette verdien av å lykkes innenfor andre mindre prestisjetunge utdanningsretninger.

Foreldrene deltar i samarbeidet mellom hjem og skole i løpet av grunnskolen. Dette samarbeidet er av betydning for ungdommenes skoletilpasning. Samarbeidet innebærer at utdanning vektlegges i to sosiale arenaer ungdommene tilbringer mye tid i. I tillegg vil den informasjonen som utveksles i dette samarbeidet, kunne bidra til å redusere ulempene av at disse ungdommene har foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse.

Forholdet til foreldrene er preget av avstand, og er svært hierarkisk organisert, og ungdommenes foreldre er representanter for foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse. Dette innebærer at det ikke er rom for diskusjon i hjemmet. De unge vil derfor ikke ha noen fortrinn i skolen på dette området. De er derfor avhengig av stimulans på dette området gjennom tilgang på ressurser forankret i andre sosiale relasjoner. De er altså nødt til å lære seg å diskutere, argumentere, og reflektere, andre steder enn i hjemmet. I en slik situasjon vil ungdommenes øvrige nettverk antakelig få økt betydning. Gjennom deltakelse i andre sosiale relasjoner som har positive holdninger til utdanning, styrkes foreldrenes vektlegging av utdanning, fordi de unge møter de samme holdningene fra flere hold. Man kan anta at ungdommene derfor vil opprettholde sin innsats, og derigjennom sine prestasjoner. Den stimulans eleven får i dette nettverket er også av betydning. Dette kan illustreres ved hjelp av en av ungdommene jeg snakket med. Eleven har gode prestasjoner på skolen, til tross for foreldrenes vektlegging av lydighet og underkastelse. Eleven deltar i en forening på fritida, der diskusjon utgjør et sentralt element. I tillegg utgjør søsken og annen familie en støtte, som eleven diskuterer foreldrenes oppdragelse med, og dermed reduseres noe av frustrasjonen i forholdet til foreldrene.

De usikre har altså en relativt god skoletilpasning, til tross for at foreldrene vektlegger lydighet og underkastelse i sin oppdragelse av barna. Deltakelse i andre sosiale relasjoner, der positive holdninger til utdanning og ressurser er forankret, bidrar til å motvirke de negative konsekvensene av foreldrenes oppdragelse.

Middelhavsfarerne

Middelhavsfarerne har middels innsats på skolen, og middels til relativt dårlige resultater på videregående. Realfag kan velges, men medisinsk orientert utdanning er ikke et mulig valg. Det kan likevel være at de velger å ta utdanning utover videregående, men dette er ikke et like sannsynlig valg som hos ungdom i de to foregående typene.

Ungdommene presterer langt fra foreldrenes forventninger og den tilbakemeldingen de unge får, kan gi negative ringvirkninger på deres prestasjoner. Både foreldrenes høye krav og de karakterene de får, kan gjøre at de mister troen på seg selv og hva de kan oppnå. Som jeg tidligere har vært inne på, er troen på at man kan klare å løse en oppgave en viktig del av prestasjonsmotivet, som virker inn på de prestasjonene man får. Disse ungdommene beveger seg i onde sirkler. For ungdommene vil foreldrenes utdanningsorientering og den takknemlighetskulturen som ligger forankret i forholdet mellom barn og foreldre, kunne ha negative konsekvenser for ungdommenes prestasjoner og muligheter til å lykkes.

Foreldrene deltar ikke i samarbeidet mellom hjem og skole. Dette ses som en ulempe, spesielt fordi informasjonsutvekslingen mellom foreldre og barn er minimal på grunn av foreldrenes måte å oppdra barna på.

Foreldrene vektlegger lydighet og underkastelse i sin oppdragelse av barna. Denne måten å oppdra barna på innehar klare ulemper for elevens mulighet til å hevde seg prestasjonsmessig i skolen.

I tillegg deltar ikke middelhavsfarerne i andre sosiale relasjoner som kan gi dem stimulanse med hensyn til å reflektere og diskutere. Deres deltakelse i andre sosiale relasjoner enn familien, bidrar altså ikke til å redusere de ulemper det å ha foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse har.

Dersom disse ungdommene i tillegg deltar i nettverk som ikke verdsetter skolen, kan de negative konsekvensene av foreldrenes måte å oppdra dem på forsterkes. For englebarna er det slik karakterene i seg selv fungerer som en motivasjonskilde til å opprettholde karakternivået. Middelhavsfarerens karakterer vil ikke på samme måte fungere som en motivasjonskilde.

Sannsynligheten for at middelhavsfarerne kommer i kontakt med miljøer som representerer en anti-skole-kultur er stor. I Oslo er det slik at man kommer inn på ulike skoler på grunnlag av karakterer, og dette gjør at ”verstingene” havner på ett sted. På en skole der flertallet av elevene ikke har gode karakterer, vil det kunne dannes en skolekultur, der det å få gode karakterer ikke verdsettes. Denne skolekulturen kan få stor betydning for ungdommene. De vil kunne påvirkes av de negative holdningene til utdanning, og skole som vei til suksess

vil kunne nedprioriteres. Elster (1998) snakker om en mekanisme han kaller ”sour grapes” (”høyt henger de, og sure er de”), som innebærer at individet forandrer sine preferanser slik at de stemmer bedre med virkeligheten. Dersom en ungdom ikke får sine foreldres anerkjennelse gjennom sine utdanningsprestasjoner, vil det å nedprioritere utdanning som en vei til suksess være en slik mekanisme. Han endrer sitt syn på utdanning som noe viktig, og finner andre ting som er viktigere og som passer bedre overens med hans muligheter.

Situasjonen for middelhavsfareren er altså kjennetegnet ved en opphopning av ulemper, som bidrar til at deres skoletilpasning kan ses som mindre vellykket.

Oppsummerende betraktninger om hvilke mekanismer som er av betydning for ungdommenes skoletilpasning

Det ser altså ut til at måten foreldrene oppdrar barna på er av stor betydning for ungdommenes skoleprestasjoner. De strukturelle og innholdsmessige aspektene som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn kan, ut fra materialet, sies å være den sosial kapital dimensjonen som er av størst betydning for ungdommenes skoletilpasning. Forhold preget av lydighet og åpenhet, i motsetning til lydighet og underkastelse, er mest fordelaktig med tanke på å oppnå gode prestasjoner i skolen. Dersom ungdommenes hjemmesituasjon er preget av konflikt, frustrasjon og mangel på diskusjon, vil nettverket av jevnaldrene få økt betydning. Hvilke holdninger og ressurser som eksisterer i dette nettverket vil variere. Ungdommenes deltakelse i andre sosiale relasjoner vil derfor kunne bidra til å redusere eller forsterke ulempene av å ha foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse.

Betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole, og foreldrenes utdanningsorientering

Av de ressursene som er forankret i forholdet mellom foreldre og barn, ser det ut til at foreldrenes deltakelse i hjem-skole-samarbeidet, samt foreldrenes utdanningsorientering, er av størst betydning for ungdommenes skoletilpasning. Deltakelse i hjem-skole-samarbeid vil være av betydning for å påse at ungdommene holder seg på den ”rette vei”. Dersom foreldrene er representanter for ”foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse”, er dette av spesielt stor betydning ettersom informasjonsutvekslingen mellom ungdom og foreldre er relativt liten. Tilbakemelding fra skolen på ungdommenes skolesituasjon, vil derfor være av betydning for foreldrenes mulighet til å påvirke ungdommenes vektlegging av utdanning som en vei til suksess. Foreldrene har liten kontakt med andre foreldre i barnas klasser. Samarbeid med lærerne vil derfor være av stor betydning, fordi foreldrenes tilgang på uformell sosial kontroll gjennom et ”foreldrenettverk” er liten. Lærerne representerer derfor en viktig mulighet for foreldrenes uformelle sosiale kontroll av barnas utdanningsatferd.

Når det gjelder den vekt som er lagt på de positive konsekvensene av sosial kontroll i tidligere forskning om sosial kapital og skoletilpasning, viser materialet mitt noe nytt. Lauglo (2000) ser sosial kontroll som fordelaktig såfremt det kombineres med høye utdanningsaspirasjoner. I mitt materiale vil ikke dette utelukkende ha positive konsekvenser. For at konsekvensene av den sosiale kontrollen og foreldrenes høye utdanningsambisjoner skal være positiv, er det av betydning at den sosiale kontrollen kombineres med åpenhet og nærhet.

Foreldrenes utdanningsønsker og den takknemlighetskulturen som er forankret i forholdet mellom barn og foreldre, er av betydning for ungdommenes skoletilpasning. Konsekvensene av denne orienteringen er avhengig av ungdommenes prestasjonsnivå. For ungdom som presterer svært godt, vil dette sosial kapital aspektet være fordelaktig. Det gir ungdommene mer driv. For de som i tillegg velger en utdanning som samsvarer med foreldrenes ønsker, vil tilbakemeldingen fra foreldrene være positiv og vil kunne motivere de unge. En slik positiv konsekvens av foreldrenes utdanningsorientering gjelder også, om enn i noe mindre grad, for de som presterer godt, men som velger mot sine foreldres ønsker. Disse ungdommene vil vise sine foreldre at deres valg er like gode, og får på denne måten mer driv. Konsekvensen er dermed positiv til tross for at den antakelig ikke oppleves slik på det personlige plan. For ungdom som presterer dårlig, vil konsekvensene av foreldrenes utdanningsorientering derimot kunne virke negativt inn. Mediene har fokusert på det ”harde vietnamesiske miljøet i Oslo”, og deltakelse i dette nettverket, og liknende nettverk, kan være den ytterste konsekvens av foreldrenes vektlegging av prestasjoner og prestisjefylte yrker. Når foreldrenes anerkjennelse ikke er mulig å oppnå, er det ikke usannsynlig at de unge søker seg til slike miljøer, der det er andre ting enn utdanning som gir aksept.

Betydningen av de tre sosial kapital dimensjonene er avhengig av ungdommenes prestasjoner, samt ungdommenes nettverk av jevnaldrende

Foreldrenes utdanningsorientering og den takknemlighetskulturen som er tilstedeværende i forholdet mellom barn og foreldre, er av betydning for ungdommenes skoletilpasning, og utgjør således ulike sosial kapital-aspekter, som har ulike konsekvenser for ungdommenes skoletilpasning. Hvorvidt konsekvensene er negative eller positive, avhenger først og fremst av hvilke prestasjoner de unge har. Prestasjonene er igjen avhengig av foreldrenes oppdragelsesmåte. Fellestrekkene som er tilstedeværende hos alle ungdommene jeg har snakket med (foreldrenes utdanningsorientering og takknemlighetskultur), bidrar til å forsterke konsekvensene av forskjellene i måten foreldrene oppdrar barna på. For de som gjør det godt, vil de positive konsekvensene av foreldrenes oppdragelsestype forsterkes. For de

som ikke gjør det så godt, vil derimot de negative konsekvensene forsterkes. Materialet viser tydelig at hos de som gjør det godt, er det en opphopning av fordeler. For ungdom som presterer mindre godt, er det derimot en opphoping av ulemper. Ungdommenes sosiale kapital kan altså bidra til å forklare hvorfor ungdommene i mitt materiale har ulik tilpasning til skolen.

Når foreldrenes oppdragelse har en negativ innvirkning, vil andre elementer forankret i andre sosiale relasjoner få økt betydning. Ungdommens øvrige sosiale relasjoner og de holdninger som står sentralt her, samt hvilke ressurser som finnes i disse relasjonene, vil virke inn på ungdommenes skoletilpasning.

Hvilke teoretiske forklaringsmodeller kan være egnet?

I løpet av analysekapitlene har jeg vært inne på ulike teoretiske modeller eller forklaringer som ser ut til å være egnede for å forstå hvordan sosial kapital virker inn på skoletilpasning, blant de ungdommene jeg har snakket med. Jeg vil nå gi en kort oppsummering av relevansen av disse modellene.

Reproduksjon – kulturteori og verditeori

Den sosial kapital dimensjonen som ser ut til å være av størst betydning for ungdommenes skoletilpasning, er de strukturelle og innholdsmessige aspektene i relasjonen mellom foreldre og barn. Det er verdt å merke seg at dette kan knyttes til foreldrenes sosiale bakgrunn i Vietnam. Det er slik at foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, er foreldre som i Vietnam hadde en høy klassebakgrunn. Ungdom med foreldre som vektlegger åpenhet og lydighet er de som gjør det best i skolen. Dermed kan man anta at de klasseskillene som gjorde seg gjeldende blant foreldrene i Vietnam, reproduseres i Norge.

Forskning som tar for seg betydningen av klasse i forhold til ungdom med minoritetsbakgrunn fokuserer på foreldrenes nåværende sosiale bakgrunn, og ikke deres klassebakgrunn i fødelandet (se f.eks. Bakken 1998, 2003b, Helland 1997). Slik forskning konkluderer gjerne med at minoritetsungdom ikke får like mye uttelling av sin klassebakgrunn, som ungdom med norsk bakgrunn. Ut fra mitt materiale har jeg ingen mulighet til å bestride slike funn. Men det kan tenkes at en årsak til slike funn kan ligge i det faktum at det for mange første generasjon innvandrere er vanskelig å få jobber som tilsvarer deres utdanningsmeritter fra hjemlandet. Det er ofte vanskelig for dem å få godkjent den kompetanse de har, både med hensyn til utdanning og praksis fra hjemlandet. De har derfor ofte arbeid som ikke svarer til deres kompetanse (Gullestad 2002). I en kategorisering av folks sosiale bakgrunn legges det ofte vekt på yrkesmessig status. Dette vil kunne føre til at

klassifiseringen av den sosiale bakgrunnen til ungdom med minoritetsbakgrunn, ikke alltid forteller så mye om den ”egentlige” klassebakgrunnen.

Ved å fokusere på betydningen av sosial kapital for skoletilpasning, har jeg kommet fram til at for de ungdommene jeg har snakket med, er betydningen av foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam viktig for deres skoletilpasning. Det er derfor naturlig å anta at reproduksjonsteorier kan utgjøre egnede forklaringsmodeller. Som jeg har vist, utgjør for eksempel Bernsteins (1975) teori om sammenhengen mellom språklige koder og klassebakgrunn en egnet forklaringsmodell. I mitt materiale kan ungdommenes prestasjoner i skolen knyttes til at det finnes ulike ”oppdragelseskulturer” i de ulike familiene, ut fra den klasseposisjonen foreldrene hadde i Vietnam. Vi ser muligheten for at sosial kapital kan utgjøre et filter som tradisjonelle skoler relevante ressurser formidles gjennom (Teachman mfl. 1997).

Verdiforklaringens vektlegging av at ulike sosiale lag verdsetter utdanning ulikt (se Grøgaard 1993), kan ikke sies å ikke utgjøre en egnet forklaringsmodell i mitt materiale. Verdsettingen av utdanning er et fellestrekk ved de vietnamesiske foreldrene til ungdommene jeg har snakket med. Det er altså ikke slik at den klassebakgrunn foreldrene hadde i Vietnam gjør at ungdommene *ikke alltid gjør så godt de kan*. Det kan likevel være at ungdommene ikke alltid gjør så godt de kan. Det kan det se ut til at Willis (1977) variant av verditeorien kan finne støtte i mitt materiale. Ungdommene er aktive aktører, og deres egne holdninger til utdanning er viktig for den skoletilpasning de har. Som jeg har vært inne på deltok en av mine informanter i det som betegnes som ”det harde vietnamesiske miljøet”. I dette miljøet eksisterte det en motkultur til foreldrenes og skolens vektlegging av utdanning som en vei til suksess. Blant medlemmer i dette miljøet er det å ikke verdsette utdanning et frivillig og bevisst valg.

Individet er en aktiv aktør med mulighet til å påvirke sin livssituasjon

Materialet viser at foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam reproduseres. I en slik sammenheng er det viktig å unngå reproduksjonsteoriens fallgrube; en deterministisk forståelse av samfunnet, der individene står uten mulighet til å endre sin livssituasjon. Materialet viser betydningen av å se på ungdommene som aktive aktører. Hva utfallet av deres skoletilpasning vil bli, er ikke utelukkende bestemt av sosiale strukturer som virker bak deres rygg. Ungdommenes ”personlige egenskaper” er av betydning for deres skoletilpasning. Dette illustreres tydelig gjennom historiene til to av mine informanter. De har begge opplevd svært problematiske perioder på skolen, men begge har ”grepet tak i livet sitt”, og endret sin skoleatferd i positiv retning.

Har materialet overføringsverdi?

I løpet av denne oppgaven har jeg sett nærmere på en rekke aspekter forankret i de sosiale relasjonene blant ti ungdommer med vietnamesisk bakgrunn. Ettersom det empiriske materialet baserer seg på et tilfeldig utvalg av ungdom med vietnamesisk bakgrunn, har jeg ingen mulighet for å si noe om hvorvidt funnene gjelder for annen ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Jeg vil likevel gjøre meg noen tanker om hvorvidt mine funn kan tenkes å være ”kulturspesifikke”, eller om de også kan gjelde for ungdom mer generelt. Jeg vil og gjøre meg noen tanker om forholdet mellom sosial kapital og klassebakgrunn.

Sosial kapital og etnisitet

I mitt materiale er det slik at barn av foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse, påpeker at bruk av fysisk avstraffelse gjør at foreldrenes oppdragelsesmåte skiller seg fra ”den norske”. I tillegg trekker de fram at den avstanden som eksisterer mellom foreldre og barn ikke gjør seg gjeldende i ”norske familier”. Ut fra det ungdommene forteller, er det altså forskjeller mellom ”den vietnamesiske” og ”den norske” måten å oppdra barn på. Jeg kom fram til at foreldretype var sentralt når det gjelder bruken av sosial kapital for å forklare variasjon i ungdommenes skoletilpasning, og at barn av foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet har klare fordeler. Ut fra det ungdommene forteller vil ikke disse foreldretypene kunne beskrive forholdet mellom foreldre og barn i ”norske familier”. Likevel er det verdt å merke seg at tidligere forskning (Evenshaug og Hallen 1992) viser til liknende funn, der barn av autoritative foreldre har den beste skoletilpasningen. Det kan ikke settes likhetstegn mellom autoritative foreldre og foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, men det er tydelig at de innehar noen av de samme egenskapene. Disse egenskapene påvirker hvordan forholdet til barna organiseres, og er av betydning for ungdoms skoletilpasning. Det kan derfor tenkes at liknende mønstre gjør seg gjeldende blant annen ungdom med minoritetsbakgrunn. Tidligere forskning om ungdom tar ofte utgangspunkt i den typologien Bakken (1998) skisserer. Funnene i mitt materiale indikerer at det i framtidig forskning kan være fordelaktig å operere med typologier som er mer spesifikke, som for eksempel typologier av den typen jeg har skissert. Slike mer spesifikke typologier, vil antakelig være mer egnet når det gjelder å forklare forskjeller i ulike måter å tilpasse seg skolen på. Hvorvidt de foreldretypene jeg har skissert er et kulturspesifikt fenomen, eller om de kan danne utgangspunkt for en mer nyansert typologi om ulike måter å oppdra barn på som kan brukes i framtidig forskning gjenstår å se.

Når det gjelder foreldrenes bidrag til hjelp med lekser, og deres deltakelse i hjem-skole-samarbeid, kan dette antakelig ikke knyttes til foreldrenes kulturbakgrunn. Det ser ut

ikke ut til at variasjon med hensyn til disse faktorene kan knyttes opp mot etnisitet. En innvending mot dette kan imidlertid reises. Det som antakelig skiller de vietnamesiske foreldrene, til ungdommene jeg har snakket med, fra andre foreldre, er at foreldrenes innsats på de to nevnte områder ikke kan knyttes til klasse på samme måte som hos ungdom med norsk bakgrunn. Tidligere forskning (Bakken 2003b) viser at slike ressurser hos ungdom med norsk bakgrunn, kan knyttes til foreldrenes klassebakgrunn. Barn fra høyere sosiale lag innehar en tydelig fordel i sin relasjon til foreldrene på disse områdene. Blant foreldrene til de ungdommene jeg har snakket med, er dette derimot ikke tilfelle. Verken foreldrenes nåværende klassebakgrunn eller foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam kan bidra til å forklare forskjeller i den hjelp foreldrene gir, eller den deltakelsen de har i hjem-skole-samarbeidet.

I mitt materiale følger ikke vektleggingen av utdanning tradisjonelle klasseskiller⁶⁰ på samme måte som hos ungdom med norsk bakgrunn, der det er slik at ulike sosiale lag vektlegger utdanning ulikt (Bakken 2003b⁶¹). Dette kan forklares ved den vekt utdanning har hatt innenfor konfusianismen, og den betydning utdanning har hatt i det vietnamesiske samfunn mer generelt. Utdanning har vært den viktigste faktoren med hensyn til plassering den sosiale lagdelingen i det vietnamesiske samfunn (Longva 1992). Det ser ut til at vektleggingen av utdanning er noe foreldrene har tatt med seg. Ut fra materialet kan det se ut til at foreldrenes utdanningsorientering i stor grad overføres. Dette kan nok skyldes den takknemlighetskulturen som ligger forankret i forholdet mellom foreldre og barn. Dette taler for at foreldrenes og ungdommenes utdanningsorientering er et kulturspesifikt element.

Et motargument mot dette er at en liknende utdanningsorientering er å finne blant ungdom med annen innvandrerbakgrunn. Opheim og Støren (2001) har vist at studenter med minoritetsspråklig bakgrunn oftere enn andre velger realfag og teknologi. Det er altså slik at det ikke utelukkende er ungdom med vietnamesisk bakgrunn som orienterer seg mot realfag og utdanningsretninger som farmasi, medisin, odontologi o.l. I en artikkel i Dagsavisen (28.06.02) støttes dette bildet ytterligere opp. En gutt med tamilsk bakgrunn forteller at: *”Det er høy konkurransementalitet i det tamilske miljøet, og helt siden ungdomsskolen har foreldrene mine vært opptatt av at jeg skal gjøre det bra på skolen. men jeg må innrømme at de helst ønsket at jeg skulle bli lege”*. Selv om dette utsagnet ikke kan sies å representere alle med tamilsk bakgrunn i Norge, er utsagnet interessant i denne sammenheng. Utsagnet kunne like gjerne vært hentet ut fra mitt materiale. Det er altså mulig at man kan finne liknende utdanningsorienteringer hos andre minoritetsgrupper Dette taler for at utdanningspreferansene

⁶⁰ Det jeg her mener med tradisjonelle klasseskiller er foreldrenes klasseposisjon i Vietnam.

⁶¹ Bakken (2003b) refererer her bl.a. til Hyman (1966), Willis (1977), Grøgaard (1993).

som jeg i mitt materiale finner ikke nødvendigvis kan knyttes til ungdommenes spesifikke kulturbakgrunn, men at dette også kan være noe som gjør seg gjeldende for annen ungdom med minoritetsbakgrunn. Det vil derfor være interessant å gå i dybden av ulike grupper med minoritetsbakgrunn og se på deres utdanningsorientering.

Sosial kapital og klasse

Innledningsvis nevnte jeg at det ved å gå i dybden av noen enkeltpersoner ville være mulig å få innblikk i om sosial kapital kan knyttes til klasse, eller om det er snakk om et fenomen som reduserer de ulemper som er knyttet til klassebakgrunn. Ved å vektlegge foreldrenes utdanning i Vietnam som et slag mål på deres klasseposisjon i Vietnam, fant jeg i mitt materiale fram til at foreldretype kunne knyttes til foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam.⁶² Foreldrenes nåværende klasseposisjon⁶³ kunne derimot ikke knyttes til foreldretype. Til tross for dette funnet, må det påpekes at materialet bygger på et tilfeldig utvalg og er såpass lite at det er vanskelig å si noe om dette forholdet vil gjelde for annen ungdom med vietnamesisk bakgrunn, eller mer generelt blant ungdom.

Dersom det er slik at sosial kapital kan knyttes til klasse, kan Bourdieus (1977) teori om kulturell kapital utgjøre en egnet forklaringsmodell. Bourdieu hevder at utdanningssystemet reproducerer og legitimerer klasseforskjeller. Legitimeringen sikres i kraft av utdanningssystemets implisitte universalistiske selvforståelse. Hvorvidt man lykkes i utdanningssystemet, og dermed får tilgang til en rekke knappe sosiale goder på senere stadier i livet, framstår som noe som utelukkende skyldes individuell begavelse (medfødte evner) eller innsats, dvs. naturgitte eller strengt individuelle forhold. Tanken er at evnen til å lykkes er avhengig av hvilken klassesituasjon man er vokst opp under, og den tidlige overføringen av kulturell kapital innenfor familien. På denne måten framstår et sosialt forankret makt- eller ulikhetsforhold som et maktfritt (naturgitt) forhold (Bugge 2001:264-265). En slik skjult form for dominans betegner Bourdieu som symbolsk makt. En slik forklaring er ikke en

⁶² Som jeg tidligere har nevnt i en fotnote er det selvsagt mulig å rette kritikk mot det å basere foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam på deres utdanning. Det finnes en rekke måter å definere klasse på, og det kan vise seg den måten jeg har sett på klasse på kan være for snever. Jeg har likevel valgt å ta utgangspunkt i utdanning som et slags mål på klasse, fordi tidligere forskning viser at en svært sentral faktor for den sosiale lagdelingsstrukturen nettopp er utdanning (Longva 1992). Hvorvidt foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam faktisk kan bedømmes ut fra deres utdanning i Vietnam gjenstår for framtidig forskning å finne ut av. Ved å trekke inn foreldrenes klassebakgrunn i Vietnam, har jeg i alle fall bidratt til å få satt søkelys på at foreldrenes klassebakgrunn fra hjemlandet kan være av betydning for ungdommenes skoletilpasning.

⁶³ Foreldrenes nåværende klasseposisjon er sett ut fra foreldrenes utdanning i Norge og deres yrkesmessige posisjon i Norge.

usannsynlig forklaring. Foreldrene til de ungdommene jeg har snakket med, anser barnas prestasjoner som noe som utelukkende avhenger av arbeidsinnsats. Dersom barna ikke gjør det godt nok, sier de at de må bedre innsatsen. Som jeg har vist, fungerer forskjeller i foreldrenes måte å oppdra barna på som en ulikhetsskapende mekanisme. Men dette er ikke noe foreldrene er klar over. Ungdommenes mulighet til å lykkes tolkes av foreldrene som avhengig av individuelle forhold, selv om det er slik at foreldrenes ”oppdragelseskultur” virker strukturerende på ungdommenes mulighet til å lykkes i utdanningssystemet.

En empirisk innvending mot en slik forklaring er at materialet mitt, i tillegg til å vise at det finnes sosiale strukturer som reproduserer klasseforholdene mellom foreldrene i Vietnam, også viser at en slik reproduksjon ikke alltid vil finne sted. Individene er aktive aktører, med en mulighet til å overkomme de hindringer de sosiale strukturene legger. En metodisk innvending mot en slik forklaring er at materialet mitt ikke går nok i dybden av ulike elementer som kan trekkes inn i forbindelse med teorien om kulturell kapital, noe som gjør det vanskelig å bedømme hvorvidt Bourdieus teori om kulturell kapital egner seg som forklaringsmodell.

En klar teoretisk fordel med en slik modell vil være at de maktforhold som eksisterer i samfunnet, i større grad kan innlemmes. Dette er av betydning, i og med at tidligere forskning peker på at utdanningssystemet reproduseres. De sosiale ulikhetene i samfunnet lar seg ikke skjule (Bugge 2001). Bourdieus begrep om *sosial kapital*, vil etter min mening likevel ikke kunne anvendes i studier som tar for seg forholdet mellom sosial kapital og skoletilpasning. Hans definisjon av sosial kapital fokuserer i for stor grad på de inkluderings- og ekskluderingsmekanismer begrepet kan innebære. Et slikt ståsted vil kunne føre til en ensidig vektlegging av de negative konsekvensene av sosial kapital hos de lavere sosiale lag, og vil kunne innebære en determinisme som ikke er reell. Slik jeg har definert sosial kapital, innebærer dette en vektlegging av at sosial kapital kan ha både negative og positive konsekvenser, som ikke *må* være knyttet til klasse. Teoretisk sett kan dette betraktes som en fordel. Empirisk kommer betydningen av dette kommer til uttrykk, i det faktum at mitt materiale viser betydningen av hvordan verdier og ressurser forankret i jevnaldergruppa kan bidra til å motvirke de negative konsekvensene av foreldrenes måte å oppdra barna på.

Det bør i denne sammenheng også påpekes at klasse kan defineres på mange måter.⁶⁴ En diskusjon av hvordan klassebegrepet bør defineres, har jeg i denne oppgaven ikke mulighet til å ta opp. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på sosial kapital, og studien kan derfor ikke bidra til å klargjøre forholdet mellom sosial kapital og klasse generelt. Det jeg

⁶⁴ Se f.eks. Bourdieu 1985 og Goldthorpe 1992, som definerer klasse på to svært forskjellige måter.

kan si er at dersom de samme betingelsene som jeg i mitt materiale har funnet fram til, er tilstede hos annen ungdom kan man anta at liknende mekanismer vil gjøre seg gjeldende. Et eksempel kan bidra til å spesifisere de mekanismer som må være tilstedeværende for at noe slikt skal gjøre seg gjeldende. Dersom en ungdom med indisk bakgrunn har foreldre som vektlegger lydighet og åpenhet, som deltar i hjem-skole-samarbeidet, som vektlegger utdanning som en vei til suksess, kan man anta at det er god mulighet for at denne ungdommen har en svært god tilpasning til skolen. Man kan også anta at foreldrenes vektlegging av lydighet og åpenhet kan knyttes til at foreldrene hadde en høy klasseposisjon i India. Å belyse hvorvidt slike mønstre gjør seg gjeldende, gjenstår for framtidig forskning å gjøre.

Hvilke teoretiske implikasjoner har studien for sosial kapital-begrepet?

Som tidligere nevnt er det teoretiske rammeverket i denne studien blitt til i en syntese mellom tidligere teori og det empiriske materialet. Ved en systematisk analyse av datamaterialet har jeg til en viss grad videreutviklet sosial kapital-begrepet, og forhåpentligvis økt relevansen av begrepet i framtidig forskning.

Ved å ta utgangspunkt i de empiriske funnene i denne studien, og den sosial kapital forståelsen som er lagt til grunn, vil man i framtidig forskning om sosial kapital og skoletilpasning lettere kunne operasjonalisere begrepet. For eksempel er det slik at typologien til Bakken (1998), som ble forsøkt brukt som et hjelpemiddel for å beskrive forholdet mellom foreldre og barn, ikke fungerte som et egnet analytisk verktøy. De vietnamesiske foreldrene til ungdommene jeg har snakket med, passet ikke inn i verken en autoritativ eller en instrumentell oppdragelsesstil. Det var derfor behov for å konstruere en typologi som i større grad kunne beskrive foreldrene og de forskjellene som er dem i mellom, når det gjelder måten de oppdrar barna på. Dersom dette gjør seg gjeldende for annen ungdom med vietnamesisk bakgrunn, eller annen ungdom med annen minoritetsbakgrunn (eller mer generelt), vil forskning som ikke tar hensyn til dette, i mindre grad kunne forklare hvorfor noen gjør det bedre enn andre på skolen. Ved at jeg lot det empiriske materialet være styrende for forståelsen av forholdet mellom foreldre, framfor å forsøksvis ”presse” en typologi på materialet, ser man altså hvordan det empiriske materialet bidrar til å utvikle nye ideer.

Gjennom begrepet sosial kapital har jeg gått i dybden og sett hvordan ulike aspekter i ungdommenes sosiale relasjoner virker inn på deres skoletilpasning. Det viser seg at en rekke av aspektene er av betydning. Funnene er i og for seg ikke helt oppsiktsvekkende. Tidligere forskning har tatt for seg liknende aspekter, men under andre analytiske begreper (se f.eks. Bakken 2003b, Helland 1997). Teoretisk sett tror jeg det er fordelaktig å se på de ulike

aspektene som deler av en helhet, og denne studien viser at en mulig tilnærming til dette er det analytiske paraplybegrepet sosial kapital. Sosial kapital fungerer som et samlebegrep, der man ser på en rekke aspekter forankret i de sosiale relasjonene som kapital. Et slikt perspektiv er hensiktsmessig fordi det setter betydningen av de sosiale relasjonene inn i et bredere rammeverk av ulike kapitalformer, der også andre kapitalformer enn den ”pengemessige” antas å være av verdi. Det å benytte seg av en forståelse av virkeligheten ut fra et kapitalperspektiv, der man opererer med flere kapitalformer, er veletablert (jmf for eksempel arbeidene til Bourdieu 1986 og Coleman 1988).

I motsetning til tidligere forskning om sosial kapital (se f.eks. Lauglo 2000, Zhou & Bankston 1994) har spesielt et element vært mye sterkere tilstede i min forståelse av sosial kapital. Dette gjelder fokuset på egenskaper ved forholdet mellom foreldre og barn, i form av foreldretype. Studien viser betydningen av foreldretype for ungdommenes skoletilpasning. Det er altså enkelte egenskaper ved foreldrenes måte å oppdra barna på som kan ses som mer fordelaktig for skoletilpasning enn andre. I mitt materiale påpekte jeg at dette kunne knyttes til foreldrenes klasseposisjon i Vietnam. Jeg kan ikke si noe om en slik sammenheng gjør seg gjeldende blant annen ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Men funnene indikerer at det er verdt å gå i dybden av dette i framtidig forskning. Tidligere forskning om skoletilpasning blant minoritetspråklige kan kritiseres for å utelukkende fokusere på foreldrenes nåværende klasseposisjon. I og med at ”innvandrerforeldre” i mange tilfeller ikke får uttelling for utdanning fra hjemlandet (Gullestad 2002), eller møter diskriminerende praksis på arbeidsmarkedet (Rogstad 2000), er det sannsynlig at nåværende klasseposisjon forteller svært lite om den ”kulturen” som eksisterer i hjemmet.

Krange & Bakken (1998) viser at ungdom med minoritetsbakgrunn ikke får like mye uttelling for faktorer knyttet til klassebakgrunn som ungdom med norsk bakgrunn får. Dersom det skulle vise seg at foreldrenes klassebakgrunn i fødelandet er av betydning, vil dette måtte innlemmes i analyser av betydningen av klasserelaterte faktorer. Dersom framtidig forskning også ser på betydningen av foreldrenes ”opprinnelige” klassebakgrunn, vil man også kunne få en forståelse av om sosial kapital, i form av strukturelle og innholdsmessige aspekter, bidrar til å forsterke eller redusere allerede eksisterende fordeler knyttet til foreldrenes ”opprinnelige” klassebakgrunn. De funnene som eksisterer i mitt datamateriale, kan på denne måten bidra til å rette fokus mot å trekke inn foreldrenes klassebakgrunn fra fødeland som en sentral bakgrunnsfaktor. I tillegg indikerer den betydning foreldretype har for ungdommenes skoletilpasning i mitt datamateriale, at dette elementet bør inkluderes i operasjonaliseringen av sosial kapital-begrepet.

Hvordan vil framtidens "vietnamesere" tilpasse seg skolen?

Det er vanskelig å forutsi hvordan skolesituasjonen til ungdom med vietnamesisk bakgrunn i framtiden vil fortone seg. For det første, er materialet mitt såpass lite at det ikke kan belyse den generelle skoletilpasningen blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn. For det andre, er det i samfunnsfagene generelt vanskelig å predikere om framtiden, ettersom det man finner fram til er forklaringer på fenomener som allerede har skjedd, og ikke lovmessige mønstre som alltid vil gjøre seg gjeldende. Dersom de mønstrene jeg har funnet også gjelder for annen ungdom med vietnamesisk bakgrunn, kan det likevel være interessant å forsøksvis gjøre meg noen tanker om skoletilpasning blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn i framtiden.

Selv om ungdommene i mitt materiale føler at deres valg er selvstendige, er de også klar over at de blir påvirket av sine foreldre. Det er tydelig at de unge er opptatt av at deres barn ikke skal bli utsatt for en like sterk påvirkning. De vil at deres barn, i større grad enn de selv har gjort, skal kunne basere sine utdanningsønsker på egne interesser. Denne endringen gjør at man kan anta at orienteringen mot realfaglige studieretninger og medisinsk orienterte utdanningsretninger i framtiden vil bli noe mindre. Orienteringen mot det å tilegne seg en høy utdanning vil nok vedvare, særlig hvis ungdommene lykkes på arbeidsmarkedet. Hvis de derimot ikke lykkes på arbeidsmarkedet, vil man kunne se en liknende utvikling som den Ogbu (1991) snakker om i USA i forhold til frivillige og ufrivillige minoriteter.⁶⁵ Dersom ungdommene opplever at utdanning ikke fungerer som en vei til suksess, vil holdningene til utdanning kunne endre seg og blir mer negative. Dette kan betraktes som en ulempe for skoletilpasningen til deres barn. Som tidligere forskning viser er foreldres holdninger til utdanning av betydning for skoletilpasningen (se f.eks. Lauglo 1996, Helland 1997).

De unge i mitt materiale er opptatt av at avstanden i forholdet mellom foreldre og barn bør reduseres. Ungdommene vil nok derfor orientere seg mer mot en autoritativ oppdragelsesstil, eller i det minste oppdra barna i henhold til en foreldretype der lydighet og

⁶⁵Typologien frivillige og ufrivillige minoriteter kan sies å være to forskjellige kulturelle modeller. Det som skiller de to er at den første gruppen har kommet til landet av fri vilje, og ser derfor på sin situasjon med positive øyne til tross for at det eksisterer en rekke hindre de må overkomme. Den andre gruppen har blitt inkorporert i samfunnet ved slaveri, kolonialisme eller okkupasjon. Denne gruppen har vanskeligere for å takle de hindrene de møter, og dette kan føre til at de begynner å devaluere de "vanlige" veiene til suksess, som f.eks. utdanningssystemet. Kort sagt innebærer teorien til Ogbu at det finnes ulike fortolkningsmodeller som setter individene i stand til å gi verden en mening, og til å forstå og handle i den. I Norge har vi ikke ufrivillige minoriteter i den forstand Ogbu snakker om. Men dersom innvandrere ikke klarer å overkomme de hindrene de møter i det nye landet, vil de kunne utvikle en negativ referanseramme, som kan føre til at de devaluerer de "vanlige" veiene til suksess. De vil altså kunne utvikle en kulturell modell som likner på den de ufrivillige minoritetene ifølge Ogbu har i USA.

åpenhet vektlegges. Dette ses som en fordelaktig måte å organisere foreldre-barn-relasjonen med tanke på skoleprestasjoner. Dersom en slik endring vil finne sted blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn, vil ikke foreldretype i samme omfang som tidligere kunne knyttes til klassebakgrunn. På bakgrunn av ungdommenes utdanning vil det lages ”nye” klasseskiller. Dersom det er slik at alle ungdommene til tross for dette oppdrar barna på en noenlunde like måte, vil foreldretype som et sosial kapital aspekt være mer atskilt fra klassebakgrunn, og vil kanskje ikke ha så store konsekvenser for forskjellene i måten å tilpasse seg skolen på. Det er også slik at ungdommenes muligheter til å hjelpe sine barn med skolearbeidet vil bli større (i alle samfunnslagene) fordi de språklige hindrene foreldrene hadde i stor grad vil være overvunnet. Dette er fordelaktig fordi det nettopp er i hjemmemiljøet elevenes evnemessige utvikling i størst grad kan stimuleres (Birkemo 2002). Noen av de ulempene som er knyttet til ungdommenes sosiale kapital i form av foreldretype, og deres bidrag til barnas skolearbeid, kan altså reduseres med tiden.

Til tross for en mulig reduksjon i ulempene knyttet til foreldretype og leksehjelp, vil kanskje andre faktorer knyttet til klasse kunne få økt betydning. Ungdom med vietnamesisk bakgrunn vil ikke inneha den samme utdanningskompetansen. Dersom ungdommene i større grad enn sine foreldre gir sine barn hjelp med leksene, vil den utdanningskompetansen de videreformidler til sine barn, få økt betydning for barnas skoletilpasning enn det som er tilfelle blant de jeg har snakket med. Ungdom som tar høyere utdanning vil ha mye større muligheter for å hjelpe sine barn med skolearbeidet, og dermed stimulere deres evnemessige utvikling, slik at sjansene for at disse når høyt opp i utdanningssystemet er større. De ungdommene som klarer seg best på skolen i mitt materiale, har foreldre med høy klassebakgrunn fra Vietnam. Dersom disse ungdommene yter mer for sine barn med tanke på lekser og navigering i utdanningssystemet, vil de opprinnelige klasseskillene som eksisterte mellom foreldrene, også kunne reproduseres i neste ledd.

Kan man se på den framtidige utviklingen med optimisme?

Tidligere forskning tegner et nokså pessimistisk bilde av skoletilpasning blant ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn (se f.eks. Bakken 2003b). Bakken konkluderer i rapporten ”*Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?*” med at forskjellene i prestasjoner mellom majoritetelever og minoritetelever har økt i løpet av det siste tiåret. Slike funn støtter opp om det ”elendighetsperspektivet” som tegnes av Wikan (1995). Hun snakker om vi i Norge er i ferd med å få en ny underklasse basert på etnisitet. I forhold til mine funn er ikke et slikt elendighetsperspektiv beskrivende for ungdommens situasjon. De fleste av ungdommene klarer seg relativt godt på skolen, og de når høyt opp i

utdanningssystemet. Hvorvidt dette gjelder annen vietnamesisk ungdom er vanskelig å si noe om, men det er grunn til å se positivt på utviklingen. Prestasjoner kan sies å være en relativt god indikator på hvor langt man vil nå i utdanningssystemet. Tidligere forskning viser at ungdom med vietnamesisk bakgrunn som gruppe klarer seg relativt godt i skolen (se f.eks. Helland 1997, Engen mfl. 1996). Bakken (2003b) konkluderer i en fersk rapport at ”*Ungdom med vietnamesisk bakgrunn oppnår karakterer med gjennomsnittet av alle elevene...*” (Bakken 2003b:8). Dette indikerer at framtidsutsiktene for ungdom med vietnamesisk bakgrunn gir tegn til optimisme. Man kan anta at de som gruppe kan nå høyt i utdanningssystemet.

Funnene i mitt materiale viser at det er forskjeller i skoletilpasning, men at situasjonen gir grunn til håp. Dersom ungdommene får innpass på arbeidsmarkedet, vil mulighetene for sosial mobilitet være store. Jeg forsøkte ovenfor å skissere ”skoletilpasningen blant framtidens vietnamesere”. Et element som her kan bidra til å styrke bildet av en mulig positiv utvikling for ungdom med vietnamesisk bakgrunn, er det at man ut fra materialet kan anta at det vil finne sted en endring i måten ungdommene oppdrar sine barn på. Slik ungdommene i mitt materiale forteller om det, vil de i antakelig i større grad orientere seg mot en autoritativ oppdragelsesstil. Autoritative foreldre ses som fordelaktige med tanke på skoletilpasning (Evenshaug og Hallen 1992). Dersom dette skjer blant andre ungdom med vietnamesisk bakgrunn er det grunn til å håpe på en positiv utvikling.

Tiltak som kan kompensere for ulemper knyttet til ungdommenes sosiale kapital

Som materialet mitt viser finnes det både positive og negative konsekvenser knyttet til ungdommenes sosiale kapital. Eksempelvis utgjør ikke foreldrene en betydelig ressurs for sine barn i forhold til leksehjelp, på grunn av de hindre det norske språk utgjør for foreldrene. Slike elementer kan også være tilstede hos annen ungdom med minoritetsbakgrunn. Jeg vil nå se litt nærmere på ulike tiltak som kan bidra til å kompensere for eventuelle ulemper knyttet til den sosiale kapitalen hos ungdom med minoritetsbakgrunn.

Tilbud om leksehjelp

Materialet viser at foreldrenes bidrag til barnas skolearbeid var minimal. Som jeg påpekte i kapittel 6, utgjør ikke foreldrenes leksehjelpsbidrag sosial kapital for ungdommenes skoletilpasning i mitt materiale. I tidligere forskning framheves foreldrenes støtte på dette området som en viktig ressurs for barnas faglige utvikling (Epstein 2001) Foreldrenes minimale bidrag til barnas skolearbeid i mitt materiale, vitner om at disse ungdommene innehar en klar ulempe i forhold til ungdom som får mye hjelp i hjemmet.

På mange grunnskoler eksisterer det i dag tilbud om leksehjelp i skolens regi. I regi av Røde kors finnes det i tillegg tilbud om leksehjelp på videregående opplæringsnivå. Slike tiltak vil kunne utgjøre en betydelig ressurs for ungdom som ikke får så mye hjelp i hjemmet. For at slike tilbud skal bli benyttet er det viktig at de framheves som et tilbud for alle, og ikke bare de faglig svake elevene. Slik jeg har forstått den ”vietnamesiske kulturen”, er det man viser utad overfor andre svært viktig. Slik ungdommene framstiller det, er foreldrene opptatt av å vise omverden at de klarer seg, at de er vellykket. Dersom foreldrene betrakter det at barna deltar på slike leksehjelpstiltak som et tegn på svakhet, vil dette kunne føre til at de ikke vil at barna skal benytte seg av tilbudene. Det blir altså viktigere for dem å opprettholde en vellykket ytre fasade, framfor å faktisk bidra til å skape en. Den informasjonen som går ut til foreldrene bør derfor tilpasses slik at det ikke fokuseres på svakheter.

Flyktningeguiden

I tillegg til slike ressurser utenfor familien, er det også viktig at man retter fokus mot å forbedre de ressursene som ligger innenfor familien. Den nye introduksjonsloven av 2002-2003⁶⁶ gir ”nye” innvandrere en mulighet til å bli kjent med det norske samfunn gjennom tiltak som ”flyktningeguiden”. ”Flyktningeguiden” er opprinnelig et prøveprosjekt mellom Bærum kommune og Røde Kors, som ble iverksatt i 1999. Med den nye introduksjonsloven vil et tilbud om flyktningeguide gis til alle nyankomne flyktninger. Innenfor dette tiltaket kobles flyktninger og frivillige opp mot hverandre, i den hensikt at denne relasjonen skal kunne gjøre tilpasningen til det norske samfunn lettere.⁶⁷ De frivillige og flyktningene kobles bl.a. ut fra felles interesser. Flyktninger med barn i skolepliktig alder vil dermed kobles opp mot andre med barn i skolepliktig alder. Dette gjør at flyktningene vil kunne få informasjon som er relevant for den situasjonen de selv befinner seg i. Dette kan bidra til at de som nå kommer til Norge i alle fall har en større mulighet til å få en større forståelse av det norske samfunn generelt, og av det norske skolesystemet spesielt. Foreldrene vil dermed kunne få økt forståelse for betydningen av leksehjelp og hjem-skole-samarbeidet. Dette kan ses som fordelaktig for barnas skoletilpasning.

⁶⁶ Denne informasjonen er hentet fra Ot.prp.nr.28 (2002-2003), Om lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven): <http://www.odin.dep.no/krd/norsk/publ/otprp/016001-050023/index-dok000-b-n-a.html>

⁶⁷ Ifølge mine informanter eksisterte liknende tiltak i enkelte kommuner da den siste gruppen vietnamesiske flyktninger kom på slutten av 1980-tallet, såkalte vennefamilier, men tilbudene i de ulike kommunene varierte.

Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs

Introduksjonsloven er rettet mot de nye innvanderne, men det bør også settes inn tiltak mot minoritetsspråklige som allerede har bodd i Norge i lengre tid. Det bør derfor arbeides mer målrettet mot å øke foreldrenes norskkompetanse, slik at de i større grad har mulighet til å hjelpe sine barn. Som jeg viste i kapittel 6 er det slik at foreldrenes minimale leksehjelp i hovedsak skyldes deres manglende beherskelse av det norske språk. I strategiplanen ”Likeverdig utdanning i praksis” påpekes det at for at foreldrene skal ha mulighet til å følge opp barnas skolegang, er det viktig at de behersker norsk språk og kjenner det norske samfunn. Konkrete tiltak som er satt i gang på dette området er prosjektet ”Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen”. I dette prosjektet fokuseres det på betydningen av at foreldre hjelper sine barn med leksene, og deres deltakelse i et hjem-skole-samarbeid.⁶⁸

Motivasjonsseminar – informasjon er en viktig form for sosial kapital

Innenfor ulike minoritetsgrupper holdes det årlig informasjonsmøter om høyere utdanning.⁶⁹ Disse møtene er rettet mot både foreldre og ungdom. Informasjonen gis ikke utelukkende på norsk, slik den i mange andre tilfeller gjør. Betydningen av å holde slike informasjonsmøter på foreldrenes morsmål er nok av en vesentlig karakter, fordi foreldrene vil kunne øke sin kompetanse om det norske utdanningssystem. Dette ses som viktig for deres involvering i barnas utdanningsvalg. Coleman (1988) betrakter informasjon som en viktig form for sosial kapital, fordi det sikrer grunnlaget for handling. Selv om jeg i denne oppgaven ikke har hatt mulighet til å ta for meg slike informasjonskanaler som en potensiell ressurs for ungdommenes skoletilpasning, er antakeligvis det at informasjonen gis på et språk foreldrene mestrer av stor betydning. Slike årlige informasjonsmøter er iverksatt av frivillige i de ulike minoritetsgruppene, og er ikke tiltak som eksisterer innenfor alle minoritetsgruppene. Slik jeg ser det ville det vært fordelaktig om slike tiltak ble organisert fra statlig hold, eller i samarbeid med statlig styrte organer, slik at *alle* minoritetsgrupper fikk informasjon om det norske utdanningssystemet på sitt morsmål. Det hadde også vært fordelaktig om en slik informasjon ble gitt både i løpet av ungdomsskolen og videregående opplæring.

⁶⁸ Se <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=100&visdybde=2&aktiv=100> for ytterligere informasjon om dette prosjektet.

⁶⁹ Se f.eks. http://www.antirasitisk-senter.no/nyheter/seminar_2004.html, der det snakkes om et motivasjonsseminar for universitetsstudier, som er et samarbeid mellom Minoriteter i Fokus i Akademika (MIFA) og Latin-amerikansk forening (ALA). Det holdes slike motivasjonsseminarer også innenfor andre minoritetsgrupper, eksempelvis for personer med pakistansk eller vietnamesisk bakgrunn.

Coleman (1990) hevder at statlig støttede aktiviteter og myndighetenes innblanding fører til en reduksjon i de positive konsekvensene av sosial kapital, fordi det fører til en ødeleggelse av uformelle nettverk. Jeg antar derimot at et samarbeid mellom staten og allerede eksisterende uformelle sosiale nettverk, ikke nødvendigvis vil føre til en forringelse av uformelle sosiale nettverk. Dersom staten forsøker å samarbeide med allerede eksisterende uformelle nettverk, og benytter seg av den kompetansen som ligger i disse, vil dette heller styrke framfor å ødelegge slike nettverk. De uformelle nettverkene vil da kunne få statlig støtte til å drive et målrettet arbeide, framfor å kun være løst organisert og svært avhengig av om personer innen nettverket har tid og ressurser til å utføre et målrettet arbeide. I tilfeller der det ikke eksisterer slike uformelle nettverk, vil statlige organer kanskje forsøke å finne fram til personer som sitter inne med kompetanse på feltet, og dermed vil ubrukte ressurser bli tatt i bruk. Dermed vil et samarbeide mellom statlige styrte organer og personer som i utgangspunktet ikke inngår i et nettverk, kunne resultere i et organisert nettverk som kan drive med målrettet arbeide. Ettersom informasjon om utdanningsvalg, gitt på foreldrenes morsmål, antakelig kan betraktes som en fordel for skoletilpasning blant ungdom med minoritetsbakgrunn, vil et slikt samarbeid mellom statlig styrte organer og sivilsamfunn kunne styrke de positive konsekvensene av sosial kapital.

Rekruttering av ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn til forskjellige fag og yrker

Som jeg har vist, er det slik at foreldrenes utdanningsorientering i stor grad kan sies å overføres til ungdommene. Sett fra foreldrenes side er det positivt at deres verdiorientering overføres til barna, og at ungdommene dermed orienterer seg mot prestisjefylte yrker som lege, farmasøyt og tannlege. Samfunnsmessig sett, er det derimot viktig å rekruttere ungdommene til forskjellige fag og yrker. I en strategiplan som er utarbeidet av utdannings- og forskningsdepartementet⁷⁰ framheves nettopp dette. Opheim og Støren (2001) har vist at studenter med minoritetsspråklig bakgrunn oftere enn andre velger realfag og teknologi, mens de i liten grad velger lærerutdanning. Det er også relativt få minoritetsstudenter som søker samfunnsvitenskapelige fag, humaniora og journalistiske fag. Det at ungdom med vietnamesisk bakgrunn i så stor grad velger en medisinsk orientert utdanning er positivt både for foreldrene ut fra personlige grunner, og for samfunnet fordi det er stort behov for slik kompetanse. På den annen side er det et særlig behov for å rekruttere flere lærere med minoritetsspråklig bakgrunn til arbeid i skolen. I kraft av sin tospråklighet og kulturbakgrunn

⁷⁰ Denne strategiplanen heter ”Likeverdige utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009”.

har de en særegen kompetanse. Lærerstanden bør avspeile befolkningssammensetningen generelt, og lærere med minoritetsspråklig bakgrunn vil kunne være viktige forbilder for elever med minoritetsbakgrunn.⁷¹ I tillegg kan de utgjøre en ressurs når det gjelder hjem-skole-samarbeid. Vietnamesere utgjør i dagens Norge den nest største gruppen innvandrere fra land i den tredje verden (SSB 2002), og en rekruttering til et bredt spekter av fag og yrker er derfor viktig.

Tiltak som arbeider for å rekruttere ungdom til et bredere spekter av fag og yrker kan derfor ses som fordelaktig. Et slikt tiltak er iverksatt av Mifa⁷², og er et toårig prosjekt ved Universitetet i Oslo.⁷³ Mifa-prosjektet skal iverksette en rekke tiltak rettet mot rekruttering av flere minoritetsstudenter, bedre oppfølging av disse under studieforløpet og formidling av ferdiguteksaminerte studenter med minoritetsbakgrunn til arbeidslivet. Mifa mener det er for få studenter med minoritetsbakgrunn som utdanner seg i humanistiske- og samfunnsvitenskapelige fag. Av denne grunn er det flest studieprogrammer innenfor disse to feltene som er med i prosjektet. De ulike studieprogrammene er historie, sosialantropologi, sosiologi, psykologi, pedagogikk, lektor- og adjunktutdanning, biologi, molekylærbiologi og kjemi. Rekrutteringen er rettet mot syv skoler i Oslo-området. Våren 2004 rettes rekrutteringen mot en ungdomsskole, 3 videregående skoler og Rosenhof voksenopplæringscenter. Slik jeg ser det, er det viktig at slike prosjekter også retter seg mot foreldrene. I mitt materiale, er det tydelig at foreldrenes utdanningsønsker er av stor betydning for ungdommenes utdanningsvalg. Dersom dette er et mønster som gjør seg gjeldene blant annen minoritetsungdom, vil en vektlegging av informasjon om ulike utdanningsretninger være vel så viktig å rette mot foreldrene.

En empirisk og teoretisk ambisjon

Ambisjonen med denne studien kan sies å ha vært av både empirisk og teoretisk art. Jeg var interessert i å finne ut hvordan sosial kapital som et analytisk verktøy kunne bidra til å forklare variasjon hos ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Jeg var også interessert i å finne ut hvorvidt sosial kapital kunne utgjøre et relevant sosiologisk verktøy mer generelt i studier av skoletilpasning. Jeg håpet også at denne studien kunne bidra til en videreutvikling av begrepet sosial kapital i en utdanningssammenheng.

⁷¹ Denne informasjonen er hentet fra strategiplanen ”Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009”.

⁷² Mifa står for ”Minoriteter i fokus i Akademika”.

⁷³ Informasjonen er hentet fra <http://www.mifa.uio.no>

Gjennom begrepet sosial kapital har jeg i denne oppgaven forsøkt å oppnå innsikt i hvordan ulike aspekter, forankret i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn, kan bidra til å forklare forskjeller i skoletilpasning blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Ved å fokusere på hvordan denne relasjonen kan utgjøre kapital for ungdommenes skoletilpasning, har jeg fått vist den forskningsmessige betydningen av å benytte seg av begrepet sosial kapital som et analytisk verktøy. De empiriske funnene viser betydningen av å bruke sosial kapital som forklaringsmodell når det gjelder variasjon i skoletilpasning for de jeg har snakket med. Dette indikerer at det vil være fordelaktig å trekke inn sosial kapital i framtidige studier av skoletilpasning.

Jeg synes denne studien har bidratt til å øke forståelsen av hvordan man bedre kan benytte seg av begrepet i en forskningssammenheng. Studien kan dermed sies å bidra til en kunnskapsakkumulasjon på feltet sosial kapital og skoletilpasning. Empirien har i stor grad vært medvirkende til en slikt økt forståelse. Jeg synes derfor at denne studien kan sies å ha likhetstrekk med grounded teori. Det er ikke slik at studien gir en helt ny forståelse, men den kan være den kan bidra til en videreutvikling av sosial kapital-begrepet, og dermed begrepets relevans som analytisk verktøy.

Definisjonen av sosial kapital, og det analytiske rammeverket og de aspektene som er trukket inn under dette rammeverket, gir framtidig forskning et bedre utgangspunkt for å studere hvordan sosial kapital kan bidra til å forklare variasjon i skoletilpasning. På denne måten kan denne studien sies å være et bidrag i en kritisk gjennomgang av sosial kapital-begrepet.

Jeg tror at forskning om sosial kapital først bør gjøres kvalitativt på annen ungdom med minoritetsbakgrunn, for å akkumulere kunnskap om hva som kan utgjøre sosial kapital i de ulike gruppene, og hvordan dette virker inn på deres skoletilpasning. Slike studier vil gi oss en bredere forståelse av de årsakssammenhenger som finner sted blant et fåtall ungdommer innenfor hver minoritetsgruppe. Deretter bør man foreta kvantitative studier for å få innblikk i mer generelle tendenser. Ettersom slike studier ikke er like egnet til å forklare årsakssammenhenger / mekanismer, vil de kvalitative studiene utgjøre en støtte i fortolkningen av kvantitative datamaterialer.

Litteraturliste

- Akman, Haci (1988): *Familien i endring. En undersøkelse av endringer i familiemønsteret hos vietnamesiske flyktninger i Bergen*. Forlaget Folkekultur, Bergen.
- Atkinson, John W. (1964): *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J. : Van Nostrand, 1964.
- Atkinson, Rita L., Richard Coleman Atkinson, Edward E. Smith, Daryl J. Bem (1993): *Introduction to Psychology*. 11th ed. Forth Worth, Texas: Harcourt Brace & Company International Edition.
- Aubert, Vilhelm (1979): *Sosiologi 1: Sosialt Samspill*.
- Aulie, Anne; Kjersti Berre; Jorun Hermansen & Greta Helland Undersrud (1984): *Flyktningene fra Vietnam – tradisjon, historie og kultur*. Universitetsforlaget AS, Oslo, 1984.
- Baker, Colin (1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, Anders (1998): *Ungdomstid i storbyen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 7/1998.
- Bakken, Anders (2003a): Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1): 3-23.
- Bakken, Anders (2003b): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Nova rapport 15/2003.
- Barnes, Barry (1995): *The elements of social theory*. University of Exeter, UCL Press, London.
- Baron, Stephen; Tom Schuller & John Field (2000): "Social Capital: A Review and Critique". *Social Capital. Critical Perspectives*. Baron et.al (eds.). Oxford University Press, Oxford 2000. pp: 1-39
- Baumrind, Diane (1967): "Childcare Practices Antecedent three Patterns of Preschool Behaviour". *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, Diane (1971): "Current Patterns of Parental Authority". *Developmental Psychology Monographs*, 1, 1-103.
- Bernstein, Basil (1975): *Class, Codes and Control iii*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Bertaux, Daniel (1982): "The Life Course Approach as a Challenge to the Social Sciences". In T. Hareven & K. Adams (eds.): *Aging and Life Course Transitions: An Interdisciplinary Perspective*, New York: Guilford Press/ London: Tavistock 1982, pp: 127-147.
- Birkemo, Asbjørn (2002): *Læringsmiljø og utvikling*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Boggiano, Ann K. & Thane S. Pittman (eds.) (1992): *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social inequality*. John Wiley & sons, New York – London 1974.
- Bourdieu, Pierre (1977): "Cultural Reproduction and Social Reproduction". In Karabel, J. & Halsey A. H. (eds.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1985): "The Social Space and the Genesis of Groups". *Theory and Society: Renewal and Critique in Social Theory*. Kluwer academic publishers 14, 1985. pp 39-60.

- Bourdieu, Pierre (1986): The forms of capital. In Richardson, John G. (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bowles, Samuel & Herbert Gintis (1976): *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brante, Thomas; Andersen, Heine & Korsnes, Olav (1997): *Sosiologisk leksikon*. Universitetsforlaget.
- Bugge, Lars (2001): "En sosiologisk kritikk av den rene fornuft. Pierre Bourdieu. Médiations pascaliennes. Pax Forlag: Oslo 1999. *Agora. Journal for Metafysisk spekulasjon*, nr. 4/2000-1/2001. ss254-268.
- Bø, Inge (1993): *Folks sosiale landskaper. En innføring i sosiale nettverk*. Oslo: Tano.
- Caplan, Nathan, Marcella H. Choy & John K. Whitemore (1991): *Children of the boat people: A study of educational success*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Carbonaro, William J. (1999): "Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes: Comment on Morgan and Sorensen". *American Sociological Review*, 1999, Vol. 64, No. 5 (Oct., 1999), pp 682-686.
- Coleman, James S. mfl. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S Dep. of Health, Education and Welfare.
- Coleman, James, S. (1988): "Social Capital in the Creation of Human Capital". Kap 4: side 80-96. i *American Journal of Sociology*, 94, Supplement (1988), S95-120
- Coleman, James S. (1990): *Equality and Achievement in Education*. Westview Press. Colorado.
- Coleman, James S. (1992): "The Rational Reconstruction of Society". *American Sociological Review*, 1993, Vol. 58 (February: 1-15).
- Coleman, James S. (1994): *Foundation of Social Theory*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, Randall (1971): Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36: 1002-1019.
- Deci, Edward L. & Richard M. Ryan (1992): "The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement". I Boggiano, Ann K. & Thane S. Pittman (eds.) (1992): *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, Emile (1933): *The Division of Labor in Society*. Translated by George Simpson, The Free Press, New York.
- Ebeltoft, Christian (2003): *Oppdragelse i minoritetsfamilier. Kontinuitet, endring og generasjonsrelasjoner i tenåringsfasen*. Hovedoppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Eldering, Lotty & Jo Kloprugge (1989): *Different Cultures Same School. Ethnic Minority Children in Europe*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam 1989.
- Elster, Jon (1998): "A Plea for Mechanism". In Peter Hedstrøm og Richard Swedberg (eds.): *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge University Press: Cambridge, 1998, pp: 45-73.
- Engen, Thor Ola; Lars Anders Kulbrandstad og Sigrun Sand (1996): *Til keiseren hva keiseren er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Oplandske Bokforlag, Vallset 1996.
- Epstein, Joyce L. (2001): *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, , Robert & Jan O. Jonsson (1996): *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westwood Press.
- Evans, Peter (1995): *Embedded Autonomy. States and Industrial Transformation*. Princeton University Press.

- Evans, Peter (1997): "Introduction: Development Strategies across the Public-Private Divide". *State- Society Synergy. Government and Social Capital in Development*. University of California at Berkeley.
- Evenshaug, Oddbjørn og Dag Hallen (1992): *Barne- og ungdomspsykologi*. Revidert utgave. Oslo: Gyldendal.
- Fangen, K. (1998): "Fangens dilemma. Etske betraktninger i kjølvannet av en observasjonsstudie blant høyreekstremister". *Nytt Norsk Tidsskrift 1*.
- Field, John (2003): *Social Capital: Key Ideas*. Routledge, Taylor & Francis Group, London.
- Friberg, Jon Horgen (2002): *Sosial kapital, makt og mobilisering – En studie av fagbevegelsens organisering og demokratiske rolle i Bangladesh*. Hovedoppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Fuligni, Andrew J. (1997): "The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behaviour". *Child Development*, 68: 351-363.
- Gambetta, Diego (1987): *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanism in Education*. (Ch.1: The Theoretical Question, pp 7-29). Cambridge University Press.
- Gibson, Margaret A. & John U. Ogbu (1991): *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Gillborn, David & Gipps, Caroline (1996): *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London: Her Majesty's Stationery Office. (Ofsted Reviews of Research Series).
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago. Aldine.
- Goldthorpe, John, H. (1987): *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. In Collaboration with Catriona Liewellyn, and Clive Payne. Oxford, Clarendon Press.
- Goldthorpe, John, H. (1992): "The Class Schema". Erikson, Robert & Goldthorpe, John H. (eds): *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Countries*. Clarendon Press, 1992. pp 35-47.
- Granovetter, Mark (1974): *Getting a Job: A Study of Contracts and Careers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Granovetter, Mark (1985): "Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness". *American Journal of Sociology*, 91 (November): 481-510.
- Grøgaard, Jens B. (1993): Gutters utdanningsvalg. Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet*, Nr 1. 1993 (14-20).
- Gullestad, Marianne (2002): *Det norske - sett med nye øyne*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hallinan, Maureen T & Kubitschek, Warren N (1999): "Conceptualizing and Measuring School Social Networks. Comment on Morgan and Sorensen". *American Sociological Review*, 1999, Vol. 64, No. 5 (Oct., 1999), pp .687-693.
- Hansen, Marianne Nordli (1986): "Sosiale utdanningsforskjeller - Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares?" i *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, bd. 27, 1986. (3-28).
- Hanssen, Nina (2003): "Vil kurere foreldres" skoleskrek". *I skolen*, nr. 9, november 2003. Fagblad for Skolenes landsforbund, Skoleforbundet i LO.
- Haug, Peder (2003): *Evaluering av reform 87 – sentrale resultat*. Presentert på sluttkonferansen i Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd.
- Helland, Håvard (1997): *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner*. Magisteravhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. UIO.

- Heller, Patrick (1997): "Social Capital as a Product of Class Mobilization and State Intervention: Industrial workers in Kerala, India". *State- Society Synergy. Government and Social Capital in Development*. University of California at Berkeley.
- Hernes, Gudmund (1974): *Om ulikhetens reproduksjon: hvilken rolle spiller skolen?* Norges almenvitenskapelige forskningsråd, 1974, s 231-251.
- Hernes, Gudmund & Knud Knudsen (1976): *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976: 46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjelbrekke, Johannes (2000): Ulike tilnærmingar til studiet av "sosial kapital" i sosiologi og statsvitenskap, s 209-221. *Sosiologisk tidsskrift* Nr. 3, 2000. Universitetsforlaget.
- Hyman, Herbert (1966): "The values System of different Classes: a Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification." In Bendix, R. & S. M. Lipset (eds.): *Class, Status and Power: Social Stratification in Comparative Perspective*. New York/London: The Free Press/Macmillan.
- Imsen, Gunn (1991): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano.
- Kao, Grace & Marta Tienda (1995): "Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth". *Social Science Quarterly*, 76: 1-19.
- Kieu, Tran (2002): *Education in Vietnam: Current state and Issues*. The Gioi Publishers, Hanoi.
- Krange, Olve og Anders Bakken (1998): "Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 3: 381-410.
- Lauglo, Jon (1996): *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. UNGforsk Rapport 6/96. Oslo. 1996.
- Lauglo, Jon (1999): "Working Harder to Make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools" i *Journal of Youth Studies*, Vol.2, N.1, 1999. s.77-100.
- Lauglo, Jon (2000): "Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth" in Baron, S. mfl. (eds.): *Social Capital: Critical Perspectives*, s 142-167. Oxford University Press.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe, & Are Turmo (2001): Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. Rapport 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lin, Nan; Walter M, Ensel & John C Vaughn (1981): "Social Resources and Strength of Ties: Structural Factors in Occupational Status Attainment". *American Sociological Review*, vol 46, no 4 (1981). Pp 393-405.
- Lin, Nan (1995): "Les ressources sociales: une theorie du capital social". *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1995, 685-704.
- Longva, Anh Nga (1992): "Etnisk organisering blant vietnamesiske flyktninger" *Fellesskap til besvær? Om nyere innvandring til Norge* i Long Litt Woon (red.). Universitetsforlaget, Oslo, 1992. side 54-66.
- Læringscenteret (2003): *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringscenteret.
- Löfgren, Horst (1991): *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogisk orientering og och debatt. Malmö – Lund universitet.
- Maccoby, E. E. & Martin J. A. (1983): "Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction". Mussen, P. H. (red.). *Handbook of Child Psychology. 4th ed. Vol. IV: Socialization, Personality, and Social Development*. New York: Wiley.
- MacNab, G. L. (1979): Cognition and bilingualism: a reanalysis of studies. *Linguistics*, 17: 231-255.

- Martens, Peter L. (1992): "Familj, uppväxt och brott". *Stockholmsprojektet. Rapport 1/92*. Stockholm: Brottförebyggande rådet.
- McNeal Jr., Ralph B. (1999): "Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping out". *Social Forces, Vol. 78, No 1 (sep., 1999)*, p 117-144.
- Medard, Jean-François (1996): "Patrimonialism, Neo-Patrimonialism and the Study of the Post-Colonial State in Sub-Saharan Africa". *Improved Natural Resource Management – the role of Formal Organisations and Informal Network and Institutions*. International Development Studies, Roskilde University.
- Migdal, Joe (1988): *Strong Societies, Weak States: State-Society Relations and State Capabilities in the Third World*. Princeton.
- Mjøset, Lars (2003): "Hvordan skal vi forholde oss til klassikerne? Kommentar til Rune Nilsen "De seigliveede klassikerne". *Sosiologisk årbok 2003.2*
- Morgan, Stephen L & Sørensen, Aage B. (1999): "Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects". *American Sociological Review, 1999, Vol. 64, No. 5 (Oct., 1999)*, 666-681.
- Morgan, Stephen L & Sørensen, Aage B. (1999): "Theory, Measurement and Specification Issues in Models of Networks Effects on Learning: Reply to Carbonaro and to Hallinan and Kubitschek". *American Sociological Review, 1999, Vol. 64, No. 5 (Oct., 1999)*, 694-700.
- Munn, Pamela (2000): "Social Capital, Schools, and Exclusions". *Social Capital. Critical Perspectives*. Baron et.al (eds.). Oxford University Press, Oxford 2000. pp: 168-181.
- Narayan, Deepa (1999): "Bonds and Bridges: Social Capital and Poverty". *Policy research working papers*. Washington, D.C.: World Bank.
- Neisser, Ulric mfl. (1996): Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*. Vol. 51, No. 2, 77-101.
- NESH (1994): "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora". *Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora*. Oslo.
- Nguyen, Whyn (2000): "Identitet og kultur. Om vietnamesisk ungdom i Oslo og New York". S 187-193. I *Utenfra, men hjemme – innvandrerungdom i storbyen. Konferanserapport 30. og 31. mars 2000*. Oslo: Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn, 2000.
- Nielsen, Jørgen C. (1997): *Tosprogede elevers danskunnskaber på folkeskolens ældste klassetrinn*. Danmarks Pædagogiske Institutt.
- Ogbu, John U. (1991) "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective" In Gibson, M. A. & J. U. Ogbu (eds.): *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Opheim, Vibeke og Liv A. Støren (2001): Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg. Oslo: NIFU. Rapport 7/2001.
- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs, 76 (27)*: 1-23.
- Pedersen, Willy (1992): "Foreldrerelasjoner målt med PBI, mental helse og atferdsavvik hos ungdom". *Nordisk psykologi, 44*, 241-255.
- Polyanyi, Karl (1968): *The Economy as Instituted Process*.
- Portes, Alejandro (1995): "Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A Conceptual Overview". Portes, A (ed.), *The Economic Sociology of Immigration*. New York: Russell Sage Foundation, pp 1-41.

- Portes, Alejandro (1998): "Social Capital: Its Origins and Application in Modern Sociology" i *Annual Review of Sociology*. Vol.24, side 1-24.
- Portes, Alejandro & Rubén G. Rumbaut (2001): *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, California: University of California Press.
- Putnam, Robert D. (1993): *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, Robert D. (1996): "Who Killed Civic America?" *Prospect*, March: 66-72.
- Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon Schuster.
- Ragin, Charles, C. (1994): *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Reynolds, Allan G. (1991): "The cognitive consequences of bilingualism". In Reynolds, A. G. (ed.): *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogstad, Jon (2000): *Mellom faktiske og forestilte forskjeller. Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Institutt for samfunnsforskning. Oslo.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rubin Herbert J. & Rubin, Irene S. (1995): *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data*. London. SAGE Publication.
- Rønning, Geir O. (1994): "Handling og struktur hos Anthony Giddens". *Sosiologi i dag*, 1-1994. ss 3-26.
- Sampson, Robert J; Morenoff, Jeffrey D; Earls, Felton (1999): Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children. *American Sociological Review*, 1999, Vol. 64, No. 5 (Oct., 1999), 633-660.
- Similä, Matti (1994): "Andra generations innvandrare I den svenske skolan". I Erikson, R. & Jonsson, J. O. (red.): *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Sletten, Mira Aaboen, Nina Sandberg & Thomas Nordahl (2003): *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid – holder det?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 16/03
- Statistisk sentralbyrå (Benedicte Lie) (2000): *Innvandring og innvandrere 2002*. Oslo-Kongsvinger.
- Steinberg, Lawrence D., B. B. Brown & Sanford M. Dornbusch (1996): *Beyond the classroom: why school reform ha failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Strauss, A. L & Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, California, Sage.
- Teachman, Jay D., Kathleen Paasch & Karen Carver (1997): Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces*, 75(4): 1343-1359.
- Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trost, Jan (1993): *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Weber, Max (1951): *The Religion of China. Confusianism and Taoism*. Glencoe, Illinois. 1951.
- Weber, Max (1971): *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Gyldendal, Oslo 1971.
- Weber, Max (1983): *Ekonomi och samhälle. Förståendesociologins grunder*. Bind 1, Argos, Lund, 1983.
- Wikan, Unni (1995): *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo 1995.

- Willis, Paul (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd.
- Woolcock, M. (1998): "Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework". *Theory and Society*, 27/1: 151-208.
- Wrong, Dennis H. (1961): "The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology". *American Sociological Review*, Vol. 26, nr. 2. 1961.
- Yap, Jay Y. C. (1986): *Refugee Trauma and Coping. A Study of a Group of Vietnamese Refugee Children Attending School in Southern England*. Ph.D. dissertation. London: University of London, Institute of Education.
- Zhou, Min & Carl L. Bankston III (1994): "Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans". *International Migration Review*, 4: 821-845.
- Zhou, Min & Carl L. Bankston III (1996): "Social Capital and the adaptation of the second generation: the case of the Vietnamese Youth in New Orleans". Portes, A. (ed.): *The New Second Generation*. New York: Russel Sage Found. Pp 197-220.

Andre :

Hong Pham (2002): "På utdanningstoppen". Dagsavisen 20.06.02

Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009. Strategiplan utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Prosjektet minoritetsspråklige foreldre – en ressurs:

<http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=100&visdybde=2&aktiv=100>

Ot.prp. nr. 28 (2002-2003). Om lov om introduksjonsordning for nyankomne flyktninger (introduksjonsloven). Tilråding fra kommunal- og regionaldepartementet av 13.desember 2002, godkjent i statsråd samme dag. (Regeringen Bondevik II). Elektronisk utgave: HTML-versjon: O. Fredr. Arnesen A/S.
<http://www.odin.dep.no/krd/norsk/publ/otprp/016001-050023/index-dok000-b-n-a.html>

<http://www.home.no/flyktningeguiden/>

http://www.antirasistisk-senter.no/nyheter/seminar_2004.html

<http://www.mifa.uio.no>

<http://www.folkehjelp.no/skole/smolon/htm>

<http://www.folkehjelp.no/skole/nettverkskreditt/htm>

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt!

Antall ord i denne oppgaven: 50 939

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende spørsmål

Hvor gammel er du?

Hvor er du født og oppvokst?

Har du bodd andre steder i Norge?

Statsborgerskap?

Har du søsken?

Religion?

Bosituasjon?

Har du noen hobbyer?

Skoletilpasning:

Fagvalg

Hvilken studieretning / fag tar du? Hvorfor valgte du nettopp dette?

Hvor fikk du informasjon om de ulike skolene og utdanningsmulighetene? (venner, familie, rådgiver, lærer). Var denne informasjonen viktig for det valget du tok? Hvorfor?

Var det mange du kjente som valgte det samme som deg?

Hadde dine foreldre noen bestemte ønsker om hva du skulle velge? Fulgte du disse? Hvorfor / hvorfor ikke?

Hvilke fag liker du / liker du ikke? Hvorfor / hvorfor ikke?

Hva skjer hvis du velger fag foreldrene dine ikke liker?

Skoleresultater

Er du opptatt av å gjøre det godt på skolen? Hvorfor?

Vil du si at du gjør det dårlig / middels / godt på skolen? (videregående)

Hva legger du i det å gjøre det godt på skolen? (hvor bra er godt nok for deg?)

Er du fornøyd med dette? Hvorfor / hvorfor ikke?

Hvordan plasserer du deg i forhold til de andre i klassen karaktermessig?

Er foreldrene dine opptatt av dette? Hvorfor?

Er foreldrene dine fornøyd med hvordan du gjør det på skolen? Vet du hvorfor / hvorfor ikke?

Hvordan gjør du det på universitetet? Er du fornøyd med dette?

Innsats

Bruker du mye tid på skolearbeid? Hvor mye?

Syns du at du må jobbe mye for å få de karakterene du har?

Føler du at jobber mer / mindre enn andre i klassen med liknende karakterer? På hvilken måte?

Når du skal gjøre lekser eller øve til prøve, gjør du det alene eller sammen med noen?

Har du noen gang fått hjelp av foreldre / søsken eller andre? På hvilken måte?

Føler du at dine foreldre støtter deg når det gjelder skolen på en annen måte enn andre du kjenner?

Hva syns du er viktigst å gjøre i fritida: gjøre lekser / øve til prøve, andre plikter, eller være sammen med venner? Hvorfor?

Føler du at foreldrene dine krever mye av deg i forhold til skolen? På hvilken måte? Hvordan oppleves dette? Hvorfor tror du de gjør det?

Holdning og atferd

Hvordan trives / trivdes du på skolen? (i forhold til lærere / klassekamerater/ studiekamerater)

Gi eksempler på hva du syns er positivt og negativt ved skolen?

Hvilket syn har du på lærerne? (respekt)

Har du noen gang sagt i mot en lærer i noe du var uenig i? Hva gjaldt det? Hvilken reaksjon fikk du? Hva syns du om det?

Har du noen gang blitt snakket til for å ha forstyrret klassen? Kan du gi et eksempel på en situasjon? Er dette noe som har skjedd ofte?

Har du noen gang opplevd situasjoner hvor du syns at elever har vært frekke mot lærere? Gi et eksempel. Hva syns du om dette? Hvordan reagerte de andre i klassen?

Føler du at det er det noen forskjell mellom hvordan du ser på en lærer og hvordan de andre ser på lærerne? På hvilken måte? Hva tror du dette skyldes?

Føler du at du har fått nok hjelp av lærerne?

Framtidsplaner

Hva slags utdanning har du tenkt å ta videre? Hvorfor?

Hva har du lyst å bli?

Hvilke egenskaper har du som kan hjelpe deg å nå dette målet?

Har foreldrene dine noen ønsker om hva du skal bli?

Hva tror du at du holder på med om 10 år?

Hva er det viktigste for deg i en framtidig jobb?

Tror du at den utdanningen du har planlagt å ta vil hjelpe deg med hensyn til å få ”drømmejobben”?

Hva mener foreldrene dine om dette?

Er det viktig for deg å ta hensyn til hva foreldrene dine ønsker mht. utdanning og jobb?

Hvorfor?

Annet

Hvor sitter du når du gjør lekser / skolearbeid?

Hvordan er ditt forhold til bøker?

Liker du å lese? Hva leser du? (eks.)

Leser du noe som ikke er på pensum? I tilfelle hva? Har du noen spesielle interesseområder?

Har dere datamaskin / Internett hjemme?

Snakker / skriver du både vietnamesisk og norsk?

Hvem snakker du vietnamesisk med og hvem snakker du norsk med?

Føler du at det er viktig for deg å beherske vietnamesisk? Hvorfor?

Forhold til foreldre (foreldrekultur)

Forhold til foreldre og søsken

Hvor kommer foreldrene dine fra?

Hva gjorde foreldrene dine før de kom til Norge? Har de utdanning fra Vietnam? Hva gjør de nå?

Har du en liten / stor familie i Norge? Bor de i nærheten eller langt unna?

Hvordan vil du beskrive forholdet mellom familiemedlemmene?

Bruker du mye tid sammen med familien? Hva gjør dere når dere er sammen?

Hvordan vil du beskrive ditt forhold til foreldrene dine?

Har noe i forholdet til foreldrene forandret seg etter at du ble stor? På hvilken måte og hvorfor?

Tror du foreldrene dine påvirker deg på noen måte? I tilfelle på hvilke områder og hvordan?

Har /hadde du og søsknene dine bestemte oppgaver i hjemmet? Hva syns du om det?

Kan du fortelle om ting du syns er positivt / negativt i hjemmet?

Lytter du til dine foreldres råd? (Bruker du deres livserfaring som hjelp og rettesnor i ditt eget liv?)

Føler du at du viser foreldrene dine respekt? På hvilken måte? Hvorfor viser du dem respekt?

Hvis du sier dine foreldre imot vil dette oppfattes som mangel på respekt? Har du allikevel sagt dine foreldre imot? Hvorfor gjorde du det?

Føler du at du kan du snakke med foreldrene dine om alt mulig? På hvilken måte?

Snakker du med søsken om alt mulig? Som hva?

Tenk deg at du hadde et personlig problem og følte deg utafør og trist. Hvem ville du snakke med, søke hjelp fra?

Er foreldrene dine opptatt av hvordan du har det på skolen? Hvordan viser de det?

Føler du at dine foreldre er fornøyd med deg uansett hvordan du gjør det på skolen? Hvorfor / hvorfor ikke?

Roser dine foreldre deg for innsats og / eller resultater på skolen? Får du andre typer belønninger hvis du har gjort det godt?

Hvis du har hatt problemer (f.eks på skolen) har dere snakket om dette hjemme? Kan du gi et konkret eksempel?

Har du noen gang kranglet med dine foreldre? Hvorfor og om hva?

Sosial kontroll

Pleier foreldrene dine å gå på foreldremøter og konferansetimer? Hvorfor / hvorfor ikke?

Kan du være sammen med hvem du vil? Har foreldrene dine noen bestemte meninger om hvem de synes du bør være sammen med / ikke sammen med? På hvilken måte? Hvorfor?

Har du noen gang følt at det har vært en motsetning mellom hva du ønsket og hva du faktisk gjorde? Når? Hvorfor?

Har du vært uenig med foreldrene dine i ting som er viktig for deg, men ikke gitt uttrykk for dette til foreldrene dine? Hvorfor?

Er det noen spesielle ting det er vanskelig å påpeke at du er uenig i? Hva og hvorfor?

Diskuterer du og foreldrene dine ting dere er uenig om? Gi eksempler.

Hvis du ser for deg din framtidige partner, er det viktig for deg at det er en med vietnamesisk bakgrunn? Hvorfor?

Har foreldrene dine noen bestemt formening om hvem din fremtidige partner skal være?

Hvem? Hvorfor?

Hvor viktig er det for deg å innfri deres ønsker på dette området eller andre? Hvorfor?

Kjenner foreldrene dine foreldrene noen av dine klassekamerater eller andre venner? Hvem?

Opplever du at det er forskjeller mellom hva du og jevnaldrende har frihet til å gjøre? Hva tror du disse forskjellene skyldes?

Vietnamesisk kultur og tilhørighet

Er foreldrene dine opptatt av at du skal vite mye om vietnamesiske tradisjoner, som matlaging, religion, historie osv. På hvilken måte? Hvorfor tror du de er opptatt av dette?

Er du selv opptatt av dette? Hvorfor?

Kan du kort prøve å beskrive den vietnamesiske kulturtradisjon sånn du opplever den her i Norge? Føler du at du er en del av denne (foreldrenes tradisjoner)? På hvilken måte?

Føler du at yngre vietnameserne / unge med vietnamesisk bakgrunn som du kjenner tenker / er annerledes enn de eldre? På hvilken måte? Hvorfor tror du det er slike forskjeller?

Kan du gi eksempler på ting du synes er positivt / negativt med vietnamesisk kultur slik du opplever den her i Norge?

Hva vil du si er de viktigste verdiene i den vietnamesiske kulturen?

Vil du si at disse verdiene er sentrale for deg? Er de sentrale for foreldrene dine?

Jeg har lest at de vietnamesiske familieverdiene i hovedsak dreier seg om ”å være lydig, arbeide eller studere hardt og hjelpe andre”. Vil du si deg enig i en slik beskrivelse eller er det andre verdier du heller ville ha trukket fram?

Vil du si at verdier som ”å tenke selvstendig, å være opptatt av å være populær” kan betraktes som sentrale verdier i vietnamesisk kultur slik du kjenner den?

Hvis du får spørsmål om hvor du kommer fra, hva svarer du? Kommer svaret an på hvem du snakker med eller situasjonen du befinner deg i? På hvilken måte? Hvorfor?

Føler du at du tilhører gruppa vietnamesere? På hvilken måte? Hvorfor?

Slik du ser det eksisterer det et etnisk felleskap blant vietnamesere i Oslo? På hvilken måte?

Føler du at du tilhører et etnisk felleskap? Hvorfor?

Opplever du dette som positivt? Finnes det ulemper?

Føler du at du får støtte fra det etniske fellesskapet? På hvilken måte?

(Føler du at familien (eller det etniske fellesskapet) legger føringer på valg og innsats i forbindelse med skolen (eller på andre områder)? På hvilken måte? Hvordan opplever du dette? Hvorfor?)

Har du vært i Vietnam? Hvordan opplevde du dette?

Forhold til venner (ungdomskultur)

Hvordan vil du beskrive det miljøet du går i til daglig?

Beskriv en typisk dag. Hva gjør du, med hvem osv.

Beskriv en typisk helg. Hva gjør du, med hvem osv.

Har du venner med ulik etnisk bakgrunn?

Er du ofte sammen med vennene dine? Hvor er dere og hva gjør dere?

Hva snakker dere om?

Kan du snakke med vennene dine om alt mulig? Vanskelige ting?

Gjør du og vennene dine lekser sammen?

V

Føler du at du har et nært forhold til vennene dine? På hvilken måte?

Tror du vennene dine påvirker deg på noen måte? Hvordan? (meninger om ting, klær, musikk? Annet?)

Hvem føler du at du er mest deg selv sammen med? (foreldre, skolekamerater, venner)?

Er du med på noen organiserte fritidsaktiviteter? Fortell.

Hva betyr vennene dine for deg?

(Føler du at du har like meninger som dine foreldre, voksne vietnamesere, unge vietnamesere, andre etniske ungdommer, andre norske ungdommer. Hva da og på hvilken måte? Hvordan er du eventuelt forskjellig fra disse gruppene?)

Har du venner foreldrene dine ikke liker? Hva gjør de med det? Hva gjør du det med det?

Vedlegg 2 : Et eksempel på et nettverkskart

Graden av nærhet i forhold til ulike personer i nettverket

Hvor mye tid man tilbringer med ulike personer i nettverket

Hvem i nettverket man vil snakke med om man har personlige problemer

Vedlegg 3: Forespørsel

Søker etter å intervju ungdom med vietnamesisk bakgrunn og deres foreldre i Oslo i forbindelse med et studentprosjekt som skal handle forholdet mellom skole og sosial bakgrunn.

Jeg driver med min hovedoppgave i sosiologi på Universitet i Oslo. Sosiologi er et samfunnsfag. Men for å få skrevet denne oppgaven trenger jeg din hjelp!

Grunnen til at jeg er interessert i vietnamesere er at de har gjort det godt på skolen. Jeg er interessert i å fokusere på positive trekk ved deres situasjon i Norge. Jeg synes dette er viktig, spesielt fordi media ofte gir et negativt og feilaktig inntrykk av ulike minoritetsgruppers situasjon. Mitt ønske er derfor å kunne lære mer om deres (vietnameseres) kultur, tradisjoner og måte å se på verden på.

Oppgaven min handler om hvordan nettverket (det vil si familie og venner) påvirker skoletilpasningen blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Det sies at den kulturelle bakgrunnen kan virke positivt inn og jeg er derfor interessert i å finne ut mer om dette. Med skoletilpasning mener jeg: holdninger til skolen; oppførsel i skolen; karakterer; og framtidsplaner når det gjelder utdanning.

Jeg er interessert i å snakke med både *deg og dine foreldre* for å finne ut av dette. Ved å intervju både deg og dine foreldre vil det blir lettere for meg å forstå hvordan familie og venner påvirker din skoletilpasning.

Jeg vil gjøre intervjuet med deg alene, og foreldrene dine alene, sånn at alle kan få sagt hva de tenker. Du og dine foreldre vil få *anonymitet*, det vil si at ingen som leser den ferdige oppgaven vil kunne kjenne igjen deg eller dine foreldre. Jeg vil ikke bruke navnene deres eller fortelle andre personlige ting som gjør at noen kan kjenne dere igjen. Jeg har også *taushetsplikt* i den forstand at det du sier til meg vil jeg ikke si videre til for eksempel dine foreldre eller omvendt; det dine foreldre sier vil jeg ikke fortelle til deg. Det vi prater om blir derfor mellom deg og meg, og mellom dine foreldre og meg. Jeg vil i oppgaven ikke gjenfortelle intervjuene, men bruke det du sier på en mer indirekte måte. Jeg vil forsøke å finne ut hva du sier betyr, og så skrive om dette.

De temaene jeg kommer til å spørre om handler om dine skoleprestasjoner, holdninger til skolen, innsats og hvilke framtidsplaner du har. Jeg vil også snakke med deg om ditt forhold til foreldre og annen familie, samt ditt forhold til venner. I tillegg vil jeg spørre om ditt forhold til din kulturelle bakgrunn. I intervjuet med foreldrene dine vil samtalen dreie seg om deg, deres forhold til deg, og hvilken betydning de tror utdanning har mht. senere muligheter. Jeg vil også stille spørsmål om deres kultur, og nettverket deres.

Jeg er interessert i å snakke med deg uansett forhold til skole, karakterer, familie etc. Det er frivillig å være med på undersøkelsen. Selv om du sier ja, har du når som helst mulighet til å trekke deg, selv etter at intervjuet er gjort kan du kontakte meg for å trekke deg.

Den informasjonen du vil gi under intervjuet vil behandles konfidensielt, det vil si at det ikke vil være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Alle innsamlede data vil bli anonymisert når jeg er ferdig med oppgaven. Intervjuet vil bli lagret på en datamaskin som ingen andre har tilgang til, slik at det bare er jeg som kommer til å lese selve intervjuet. Dette er det ingen som vil ha tilgang til. Jeg regner med å bli ferdig med oppgaven i slutten av 2003.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg håper du og dine foreldre har lyst til å hjelpe meg.

Hvis du er interessert, ta kontakt med meg via telefon, e-post-adresse eller postadresse (se nedenfor). Ta kontakt hvis det er noe du lurer på.

Håper på å høre fra deg!!

Med vennlig hilsen Mariann S. Leirvik

Postadresse: Sinsenterassen 4, 0574 Oslo.

e-post.adresse: mleirvik@student.sv.uio.no eller mslpluto@hotmail.com

Telefon: 21 91 69 85 eller 928 58 371

Er du under 18 år må du få dine foreldres samtykke til å delta i undersøkelsen. Be da en av foreldrene dine fyller ut slippen under, og at du tar det med når vi møtes til intervju.

Vi.....(foreldres navn)

tillater at(navn på ungdom) deltar i

studien om hvordan nettverket påvirker skoletilpasningen hos ungdom med vietnamesisk bakgrunn.

Vedlegg 4 : En presentasjon av datamaterialet

Vedlegg 4 – en presentasjon av datamaterialet

	1.klasse videregående	2.klasse videregående	3.klasse videregående	4 høyere utdanning	5.klasse videregående	6.klasse videregående	7 høyere utdanning	8 høyere utdanning	9 høyere utdanning	10 1.klasse videregående
Antall søsken og nr. i søskenflokket	1 nr 2	2 nr 2	1 nr 1	5 nr 1	1 nr 1	1 nr 1	0 nr 1	3 nr 4	1 nr 2	4 søsken nr 2
Oppvokst i Norge?	Ja	Ja	Ja	Fra 2 år	Ja	Fra 7 år	Fra 8 år	Fra 8 år	Fra 16 år	Ja
Nettverk	Venner har norsk, vietnamesisk og annen innvandrerbakgrunn Bestevennene på ungdomsskolen var norske Mest knyttet til ungdom med vietnamesisk bakgrunn nå	Venner har norsk, vietnamesisk og annen innvandrerbakgrunn Bestevennene på ungdomsskolen var norske. Mest knyttet til ungdom med vietnamesisk bakgrunn nå	Mest knyttet til ungdom med vietnamesisk bakgrunn nå. Har også norske venner	Venner har norsk, vietnamesisk og annen innvandrerbakgrunn Mest knyttet til ungdom med vietnamesisk bakgrunn	Venner har norsk og vietnamesisk bakgrunn	Har mest vietnamesiske venner, har et nært forhold til de	Lite kontakt med venner	Både norske og vietnamesiske venner	Nærere forhold til sine vietnamesiske venner	Tidligere mest knyttet til ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Er nå mest knyttet til ungdom med norsk og annen innvandrerbakgrunn
Aktiviteter	Deltar i flere organiserte fritidsaktiviteter	Deltar i flere organiserte fritidsaktiviteter	Deltar ikke i organiserte fritidsaktiviteter	Deltar i organiserte fritidsaktiviteter	Deltar ikke i organiserte fritidsaktiviteter	Deltar ikke i organiserte fritidsaktiviteter Jobber ved siden av studiene	Deltar ikke i organiserte fritidsaktiviteter Jobber ved siden av studiene	Deltar i organiserte fritidsaktiviteter	Deltar ikke i organiserte fritidsaktiviteter	Deltar ikke i organiserte fritidsaktiviteter
Orientering mot familie eller venner	Begge	Begge	Venner	Mest familie	Begge	Mer mot venner	Familie	Begge	Begge	Venner
Beherskelse og bruk av vietnamesisk og norsk <i>Generelt snakker alle norsk med sine søsken og vietnamesisk med foreldrene</i>	Behersker begge språk Bruker norsk mest	Behersker begge språk Bruker norsk mest	Behersker begge språk Bruker begge	Uttrykker seg best på norsk, og det er dette språket som brukes mest	Behersker begge språk Bruker norsk mest	Behersker begge språk men synes det er lettere å få fram budskapet på vietnamesisk.	Behersker vietnamesisk bedre enn norsk Bruker begge	Behersker begge språk Bruker norsk mest	Behersker begge språk Bruker norsk mest	Behersker begge språk, men norsk bedre enn vietnamesisk Bruker norsk mest

	1.klasse videregående	2.klasse videregående	3.klasse videregående	4 høyere utdanning	5 3.klasse videregående	6 3.klasse videregående	7 høyere utdanning	8 høyere utdanning	9 høyere utdanning	10 1.klasse videregående
Forhold til foreldrene (lydighet og åpenhet)	Følger foreldrenes bestemmelser. Diskuterer Nært og åpent forhold	Følger foreldrenes bestemmelser, men er tydelig i opposisjon. Forholdet preget av avstand og hierarki. Konfliktfylt forhold	Følger ikke foreldrenes bestemmelser på alle områder. Forholdet er preget av avstand og hierarki.	Følger foreldrenes bestemmelser, men er i opposisjon på enkelte områder. Konfliktfylt forhold til foreldrene. Avstand og hierarki	Følger foreldrenes bestemmelser Diskuterer Nært og åpent forhold	Følger foreldrenes bestemmelser, men har diskutert seg fram til litt friere regler Nært og åpent forhold	Følger foreldrenes bestemmelser Forholdet er preget av avstand, men ikke hierarki	Følger foreldrenes bestemmelser, men har diskutert mye. Nært og åpent forhold	Følger foreldrenes bestemmelser, men er i tydelig opposisjon. Forholdet er preget av avstand og hierarki	Har ikke alltid fulgt foreldrenes bestemmelser. Forholdet er preget av avstand og hierarki
Foreldres utdannings - kompetanse	Avbrutt universitets utdanning fra Vietnam.	Ikke så høy utdanning fra Vietnam Far har tatt yrkesrettet utdanning i Norge	Har noe utdanning fra Vietnam t.o.m. ungdomsskole	Barneskole fra Vietnam	Avbrutt universitets- utdanning fra Vietnam.	Ikke så høy utdanning fra Vietnam Mor tar yrkesrettet utdanning i Norge	Mor utdannet kokk i Vietnam Yrkesrettet utdanning i Norge	Videregående fra Vietnam	Far hadde høy utdanning fra Vietnam	Lav utdannelse fra Vietnam
Foreldrenes jobbsituasjon i Norge	Lavstatus jobber Fysisk arbeid	Lavstatusjobber Fysisk arbeid	Lavstatusjobber. Fysisk arbeid	Sporadiske jobber Lavstatusjobber Fysisk arbeid	Lavstatusjobber Fysisk arbeid	Er under yrkesrett utdanning i Norge	Lavstatusjobber Fysisk arbeid	Lavstatusjobber Fysisk arbeid	Lavstatusjobber Fysisk arbeid	Lavstatusjobber Fysisk arbeid
Foreldres nettverk	Nære venner er vietnamesiske Naboer Arbeidskolleger Ingen nær slekt i Norge	Nær familie i Norge, en del kontakt med de i hverdagen	Familie i Norge, men familie-nettverket er lite, og det er liten kontakt. Foreldre kjente vietnamesiske foreldre i klassen på ungdomsskolen	Lite nettverk og liten kontakt med vennene Ikke annen vietnamesisk familie i Norge	Ingen nær slekt i Norge, ikke mye kontakt med de fjerne slektningene Har et vietnamesisk nettverk de er sammen med	Få, men nær familie i Norge. Har et lite vietnamesisk nettverk, med noe kontakt	En del familie i nærheten, har hyppig kontakt med disse	En del kontakt med nær familie	Har et lite vietnamesisk nettverk, med noe kontakt	Lite kontakt med nær familie Har et lite vietnamesisk nettverk, med noe kontakt
Deltakelse i hjem-skole-samarbeid Kontakt med andre foreldre	Deltok på konferanse og foreldremøter Tett samarbeid med skolen. Noe kontakt med andre foreldre	Deltok på konferanse og foreldremøter	Deltok på konferansetimer, men ikke foreldremøter. Kontakt med andre vietnamesiske foreldre på ungdomsskolen	Deltok på konferanser og foreldremøter, men var ikke opptatt av det sosiale.	Deltok på konferansetimer og foreldremøter.	Deltok på foreldremøter og konferansetimer	Deltok på foreldremøter og konferansetimer	Deltok på konferansetimer, foreldremøter, lagde mat, og involverte seg sosialt		Har ikke fulgt opp hjem/skole samarbeid på ungdomsskolen

	1.klasse videregående	2.klasse videregående	3.klasse videregående	4 høyere utdanning	5.klasse videregående	6.klasse videregående	7 høyere utdanning	8 høyere utdanning	9 høyere utdanning	10 1.klasse videregående
Foreldres bidrag til skolearbeid	Litt hjelp, mest i språkuavhengige fag. Mest på barneskolen, nå får hun mest hjelp av storebror	Har fått lite hjelp hjemme	Ingen hjelp hjemme	Ikke fått hjelp til lekser	Har fått noe hjelp på barne- og ungdomsskolen	Ikke hjelp hjemme	Fått noe hjelp av annen familie på barne- og ungdomsskolen	Ikke noe hjelp hjemme	Kom hit da han var 16	Ikke noe hjelp hjemme
Foreldrene vektlegging av utdanning	Foreldrene er opptatt av utdanning, slik at barna skal få andre muligheter i Norge enn de selv har hatt Foreldrene har opplevd sin innvandrer bakgrunn som problematisk på arbeidsmarkedet, og ser utdanning som en mulig vei opp	Vektlegger skole pga. status og trygghet Utdanning og jobb fører til at man får respekt fra andre mennesker Hun skal ikke ha problemer med å forsørge seg selv, skal kunne stå på egne bein, ikke være avhengig av mannen	Forbilde for yngre søsken Ser på utdanningen som et middel til å få andre muligheter enn de selv har hatt Skolegang er gratis her - mulighetene er større Status- folk ser opp til deg, og dermed øker foreldrenes anerkjennelse i det vietnamesiske nettverket.	Man må benytte seg av mulighetene Status	I Vietnam er/ det bare de rike som har mulighet til å ta utdannelse. Her har alle muligheten, og den må benyttes Ved å ta høyre utdanning kan man unngå å ende opp i samme situasjon som foreldrene, som føler at de blir sett ned på, på arbeidsmarkedet	Foreldrene ønsker at barna skal ha et godt liv, og utdanning er en måte å få dette på	UTYDELIG	Foreldrene setter utdanning i forbindelse med status, man må nå høyt for å bli hørt og sett. Utdanning gir respekt Det at barna er flinke (utad) er bevis på at foreldrene har tatt godt vare på barna og oppdratt dem på en god måte- og det gir anerkjennelse i det vietnamesiske miljøet.	Foreldrene har vært opptatt av utdanning som et middel til å oppnå respekt Ungdommen kom hit så seint at det å vektlegge utdanning i større grad enn for de andre ble hans eget valg	Vil at barna skal ha et yrke som er akseptert i samfunnet, det gir respekt Vil at barna skal få en jobb, at de skal oppnå noe, få det foreldrene ikke fikk.
Ungdommenes prestasjoner <i>Svært god God Relativt god Mindre god Dårlig</i>	Svært gode karakterer	Gode karakterer	Gode / relativt gode karakterer	Resultater på videregående var dårlige I nåværende utdanning er de gode	Svært gode karakterer. Ligger i toppsjiktet i klassen	Gode karakterer	Gode karakterer	Svært gode karakterer, lå i toppsjiktet på videregående	Svært gode karakterer	Mellom gode og svært gode karakterer

	1.klasse videregående	2.klasse videregående	3.klasse videregående	4 høyere utdanning	5.klasse videregående	6.klasse videregående	7 høyere utdanning	8 høyere utdanning	9 høyere utdanning	10 1.klasse videregående
Ungdommenes innsats <i>Svært god</i> <i>God</i> <i>Relativt god</i> <i>Mindre god</i> <i>Dårlig</i>	Har god innsats, og innsatsen har økt i overgang fra ungdomsskole til videregående. Må jobbe hardere for å få gode karakterer Opptatt av å ikke bare prioritere skolen, det sosiale er også viktig.	Har god innsats, og må jobbe mer enn hun har gjort på ungdomsskolen. Har en aktiv holdning til det å lære mer. Synes selv hun har havnet feil mht til allmennfag, men når hun har begynt skal hun fullføre. Dette viser at hun har pågangsmot	Har en relativt god innsats, men bruker også tid på sosiale aktiviteter. Jobber mye med matte, der han sliter	Lav innsats på videregående Nå: god innsats	Må jobbe hardt for å få toppkarakterer. Har svært god innsats	Innsatsen varierer. Men har jevnt over god innsats	Har hatt god innsats	Har hatt god innsats	Har hatt god innsats	Har økt innsatsen betydelig i overgangen til videregående. Har god innsats
Ungdommenes utdanning	Allmennfaglig, Ikke realfag	Allmennfaglig, ikke realfag	Allmennfaglig, noe realfag	Allmennfaglig, realfag Odontologi	Allmennfaglig, realfag	Yrkesrettet	Allmennfaglig, realfag Dataprogrammering	Allmennfaglig, realfag Odontologi	Allmennfaglig, realfag Farmasi	Allmennfaglig, noe realfag
Ungdommenes framtidplaner	Vet ikke hva hun skal velge videre	Vet ikke hva hun skal velge videre	Noe usikker, økonomi eller markedsføring	Er under høyere utdanning	Skal begynne på medisin	tannlegehøyskolen	Er under høyere utdanning	Er under høyere utdanning	Er under høyere utdanning	Noe usikker, men høye ambisjoner innen jus eller matematikk
Foreldrenes utdannings-ønsker kontra ungdommenes ønsker Alle foreldre ønsker i utgangspunktet at barna skal velge en realfaglig studieretning med påfølgende medisinsk orientert utdanning	Ungdommen har ikke valgt i samsvar med foreldrenes ønsker	Ved å velge allmennfaglig har ungdommen til en viss grad valgt i overensstemmelse med foreldrenes ønsker Men realfag er ikke valgt, og dette strider mot foreldrenes ønsker	Ungdommen har valgt en realfaglig studieretning i samsvar med foreldrenes ønsker, men har ikke mulighet til å velge en medisinsk orientert utdanningsretning	Ungdommen har valgt i samsvar med foreldrenes ønsker	Ungdommen har valgt i samsvar med foreldrenes ønsker	Ungdommen har valgt i samsvar med foreldrenes ønsker, men har valgt å gjøre dette på en annen måte enn ved allmennfaglig	Ungdommen har valgt en realfaglig studieretning i samsvar med foreldrenes ønsker, men har ikke mulighet til å velge en medisinsk orientert utdanningsretning	Ungdommen har valgt i samsvar med foreldrenes ønsker	Ungdommen har valgt i samsvar med foreldrenes ønsker	Ungdommen har delvis valgt i overensstemmelse med foreldrenes ønsker, men har ikke tenkt å velge en medisinsk orientert utdanning

