

Gjennomføring av videregående skole for minoritetselever

-betydningen av sosial bakgrunn og karakterer

Mina Verlo Grindland



Masteroppgave ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

16.05.08

Sammendrag

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på gjennomføring av videregående skole for minoritets elever, samt undersøke hvorfor andelen som gjennomfører er lavere enn for majoritets elever. I oppgaven er det to minoritetsgrupper som er i fokus. Den ene gruppen er født i Norge av to utenlandske foreldre (etterkommere). Den andre gruppen er elever som har innvandret til Norge senest som 7-åringer. Begge gruppene har gått gjennom det norske skolesystemet på linje med majoritets elever. Overgangsproblemer knyttet til språk forventes å være av mindre betydning for disse gruppene, enn for minoritets elever som har innvandret i høyere alder. I oppgaven brukes logistisk regresjonsanalyse for å analysere gjennomføring av videregående skole for hver av de to minoritetsgruppene sammenliknet med majoriteten. Det legges vekt på sammenhengen mellom gjennomføring og sosial bakgrunn, samt egne karakterer fra grunnskolen. Med sosial bakgrunn menes foreldres utdanning og inntekt. I tillegg kontrolleres det for kjønn og antall søsken. I analysene vil gjennomføring på studieforbereende fag og yrkesfag undersøkes separat.

Denne oppgaven er en del av prosjektet "Educational Careers: Attainment, Qualification and Transition to work" ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Datamaterialet som benyttes i denne oppgaven er registerdata innhentet i forbindelse med dette prosjektet. Enhetene er personer født mellom 1985 og 1987 som har fullført grunnskolen i 2001, 2002 og 2003. Det måles hvorvidt elevene har gjennomført videregående skole til normert tid. For studieforbereende linjer vil dette si innen tre år. For yrkesfag vil gjennomføring til normert tid være innen fire år.

I oppgavens teoridel presenterer jeg hovedsakelig tre teoretiske retninger - verditeorier, kulturteorier og sosial posisjonsteori. De har tradisjonelt vært brukt til å forklare ulikhet i utdanning etter sosial bakgrunn. De forklarer på hver sin måte hvordan sosial bakgrunn påvirker karakterer eller utdanningsvalg. Teoriene kan også bidra med å forklare forskjeller i gjennomføring mellom minoritets- og majoritets elever. Også i tidligere forskning har disse teoriene vært anvendt til å forklare forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever i utdanning. Forskning har vist at tradisjonelle forklaringer om sosial bakgrunn ikke er det eneste som har innvirkning på minoritets elevens skoleutbytte. Et såkalt "ekstra driv" hos mange minoritets elever kan snarere bidra til å kompensere for de utfordringer minoritets elever måtte møte. Det kan også bidra til å begrense forskjeller mellom minoritets-

og majoritets elever som ellers ville vært større. Innsatsvilje og driv vil også kunne variere mellom ulike minoritetsgrupper, og føre til større variasjoner etter landbakgrunn.

Gjennomføringen for yrkesfag er lavere enn på studieforbereende fag. Dette gjelder både for minoritets- og majoritets elever. Imidlertid er gapet større mellom minoritets- og majoritets elevers gjennomføring på studieforbereende fag. Analysene viser at minoritets elevers lavere sosiale bakgrunn forklarer forskjellene i gjennomføring på begge studieretninger. I analyser som tar hensyn til både forskjeller i sosial bakgrunn og karakterer er den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole høyere for minoritets elever enn majoritets elever. Dette gjelder både på yrkesfag og på studieforbereende fag. Karakterforskjeller mellom minoritets- og majoritets elever har meget stor forklaringskraft. Samtidig tyder analysene på at foreldres utdanning primært har en indirekte effekt på gjennomføring via karakterene.

I oppgaven undersøkes det om faktorer som foreldres utdanning, inntekt betyr det samme for minoritets- og majoritets elevers gjennomføring av videregående skole. Forskjeller i betydningen av utdanning og inntekt for minoritets- og majoritets elever viste seg å være små. Majoritets elever som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning skiller seg ut med en betydelig lavere sannsynlighet for å gjennomføre på studieforbereende linjer.

Det undersøkes videre om det er bestemte tidspunkt i yrkesutdanningen hvor frafallet for minoritets elever er betraktelig høyt i forhold til majoriteten. Dataene viste at andelen minoritets elever som hadde gjennomført VK1 var betydelig lavere enn for andelen majoritets elever. Ved sammenligning av gjennomføring for elever som hadde fullført VK1, viste imidlertid analysen at gjennomføringen av hele yrkesfagutdanningen var den samme for minoritets elever som for majoritets elever. Frafallet for minoritets elever på yrkesfag ser derfor i høy grad ut til å skje på et tidlig tidspunkt.

Det er også gjort analyser hvor det skilles mellom elever med bakgrunn fra Pakistan, Vietnam og Iran. Dette er de landene som flest elever med ikke-vestlig bakgrunn har sin opprinnelse fra i mine data. Analysene viste at elever med bakgrunn fra Vietnam hadde den samme sannsynligheten for å gjennomføre som majoriteten. De hadde også en markert høyere sannsynlighet enn elever med bakgrunn fra Pakistan og Iran. Når elever med lik bakgrunn sammenlignes, er sannsynligheten for å gjennomføre høyere for elever med bakgrunn fra

Vietnam enn fra Pakistan, Iran og majoriteten. Dette viser at det er store variasjoner innad i minoritetsgruppen.

Forord

Først og fremst fortjener Arne Mastekaasa en spesiell takk for sin innsats som veileder, som gjennom hele prosessen har gitt god faglig oppfølging og kommet med grundige og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke alle som har deltatt i prosjektseminaret på ”Educational Careers” for nyttige kommentarer. Takk til Gunn Birkelund for god hjelp, særlig i startfasen, da jeg ble med på prosjektet.

Jeg vil og gjerne takke Miriam og Hanne for at dere har lest gjennom oppgaven og kommet med nyttige kommentarer og forslag til omskrivninger, samt for diskusjoner underveis i oppgaveskrivingen. Jeg vil også takke Marianne for din tekniske kompetanse som du sjenerøst har delt med meg, og for all hjelp og støtte, spesielt i innspurten. Tiden på Blindern hadde ikke vært den samme uten dere.

Til sist vil jeg takke mamma og pappa for at dere har støttet meg i mine utdanningsvalg og oppmuntret meg underveis. Takk og for at dere har hatt lyst til å lese gjennom oppgaven. Jeg vil også takke dere og broren min Øyvind for at dere alltid stiller opp.

Oslo, mai 2008

Mina Verlo Grindland

Innhold

Gjennomføring av videregående skole for minoritets elever	i
-betydningen av sosial bakgrunn og karakterer.....	i
Sammendrag.....	iii
Forord	vii
Innhold	ix
Tabelloversikt.....	xiii
Figuroversikt	xv
Kapittel 1. Innledning.....	17
1.1 Bakgrunn	17
1.2 Problemstilling.	21
1.3 Kort innledende beskrivelse av opplegget.....	23
Kapittel 2. Tidligere forskning	27
2.1 Gjennomføring for minoritets elever.....	27
2.2 Rekruttering til yrkesfag og studieforbereende fag.....	27
2.3 Sosial bakgrunns betydning	28
2.4 Innvandrerungdoms skoleprestasjoner	28
2.5 Erfaringer fra andre land	30
2.6 Ressurser	31
2.7 Yrkesfag og tilgang på læreplass	32
2.8 Forskjeller i minoritetsgruppen etter landbakgrunn	33
Kapittel 3. Teori	37
3.1 Tre klassiske teoriretninger	37
3.2 Primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn.....	38
3.3 Verditeorier	39
3.3.1 Verditeoriens relevans for forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever.....	40
3.4 Kulturteorier	42
3.4.1 Resurssvakhetsperspektivet.....	42
3.4.2 Relativitetshypotesen	43
3.4.3 Kulturteorier knyttet til minoritets elever.....	44
3.5 Sosial posisjonsteori	45
3.5.1 Sosial posisjonsteori knyttet til minoritets elever	47
3.6 Minoriteter og utdanning – andre teorier	47
3.6.1 Frivillige og ufrivillige minoriteter	47
3.6.2 ”Mer driv” og ”Optimismehypotesen”	49
3.6.3 Språk.....	50
3.6.4 Materielle og økonomiske ressurser.....	51
3.7 Hypoteser	51
Kapittel 4. Data og metode.....	57

4.1 Datamaterialet	57
4.2 Presentasjon og avgrensning av utvalget	57
4.3 Avhengig variabel	58
4.3 Uavhengige variabler	59
4.3.1 Minoritetsbakgrunn	59
4.3.2 Landbakgrunn.....	60
4.3.3 Foreldres utdanning	60
4.3.4 Foreldres inntekt.....	61
4.3.5 Karakterer.....	62
4.3.6 Kjønn.....	63
4.3.7 Antall søsken	63
4.5 Analysemetoder.....	63
4.5.1 Logistisk regresjon	63
4.6 Forklaring av tabellenes oppbygning	66
Kapittel 5. Sosial bakgrunn og karakterers betydning for forskjeller i majoritets- og minoritetslevers gjennomføring av videregående skole.	69
5.1 Deskriptiv statistikk.....	69
5.2. Studieforbereende linjer	74
5.2.1 Betydningen av sosial bakgrunn	76
5.2.3 Betydningen av karakterforskjeller	77
5.3. Yrkesfag	80
5.3.1 Betydningen av sosial bakgrunn	81
5.3.2 Betydningen av karakterforskjeller	82
5.4 Gjennomføring av VK1 på yrkesfag	84
5.5 Gjennomføring for elever som har fullført VK1	86
5.6. Gjennomføring etter landbakgrunn (studieforbereende linjer)	88
Kapittel 6. Forskjeller i sosial bakgrunn og prestasjoners betydning for majoritets- og minoritetslevers gjennomføring av videregående skole	93
6.1 Studieforbereende linjer	94
6.1.1 Betydning av foreldres utdanning	95
6.1.2. Foreldres inntektsnivå	97
6.1.3 Betydning av karakterer	98
6.1.4 Øvrige variabler (kjønn og antall søsken)	99
6.2 Yrkesfag	100
6.2.1 Betydning av foreldres utdanning	100
6.2.2 Foreldres inntektsnivå	102
6.2.3 Betydning av karakterer	103
6.2.4 Øvrige variabler (kjønn og antall søsken)	104
Kapittel 7. Diskusjon og konklusjon	105
7.1. Oppgavens empiriske funn.....	105
7.1.1 Etterkommere og de som har kommet til Norge i førskolealder.....	105
7.1.2 Foreldres utdanning og inntekt.....	106
7.1.3 Karakterer fra grunnskolen.....	108

7.1.4 Studieretning	109
7.1.5 Tidspunkt for frafall på yrkesfag.....	109
7.1.6 Forskjell etter landbakgrunn.....	109
7.2 Tolkning og diskusjon av funnene	110
7.3 Funnenes relevans for teoriene.....	112
7.3.1 Verditeorier	113
7.3.2 Kulturteorier	114
7.3.3 Sosial posisjonsteori.....	115
7.4 Mulige innvendinger	117
7.5 Veien videre	117
Litteraturliste	119

Tabelloversikt

Tabell 5.1 Foreldres utdannelse etter etnisk bakgrunn, studieforberevende	69
Tabell 5.2 Foreldres utdannelse etter etnisk bakgrunn, yrkesfag	70
Tabell 5.3 Foreldres utdannelse etter landbakgrunn, (studieforberevende)	70
Tabell 5.4 Foreldres inntekt etter etnisk bakgrunn, studieforberevende	71
Tabell 5.5 Foreldres inntekt etter etnisk bakgrunn, yrkesfag	72
Tabell 5.6 Foreldres inntekt etter landbakgrunn (studieforberevende)	72
Tabell 5.7 Karaktersnitt fra grunnskolen etter etnisk bakgrunn, studieforberevende	73
Tabell 5.8 Karaktersnitt fra grunnskolen etter etnisk bakgrunn, yrkesfag	73
Tabell 5.9 Karaktersnitt fra grunnskolen etter landbakgrunn, (studieforberevende)	73
Tabell 5.10 Gjennomføring på studieforberevende linjer	75
Tabell 5.11 Gjennomføring på yrkesfag	80
Tabell 5.12 Gjennomføring av yrkesfaglig VK1	85
Tabell 5.13 Gjennomføring av yrkesfag blant dem som har gjennomført VK1	87
Tabell 5.14 Gjennomføring etter landbakgrunn (studieforberevende).....	89
Tabell 6.1 Gjennomføring av studieforberevende linjer for minoritets- og majoritets elever .	94
Tabell 6.2 Gjennomføring av yrkesfag for minoritets- og majoritets elever	100

Figuroversikt

<i>Figur 5.1 Sannsynligheten for å gjennomføre studieforberevende linjer for majoritet, etterkommere og innvandrere etter karaktersnitt fra grunnskolen</i>	77
<i>Figur 5.2 Sannsynligheten for å gjennomføre yrkesfag for majoritet, etterkommere og innvandrere etter karaktersnitt fra grunnskolen</i>	82
<i>Figur 5.3 Sannsynlighet for gjennomføring av studieforberevende fag etter landbakgrunn</i>	90
<i>Figur 6.1 Sannsynlighet for gjennomføring av studieforberevende fag etter foreldres utdanning for majoritets- og majoritets elever</i>	95
<i>Figur 6.2 Sannsynlighet for gjennomføring av studieforberevende fag etter foreldres inntekt for majoritets- og majoritets elever</i>	97
<i>Figur 6.3 Sannsynlighet for gjennomføring av studieforberevende fag etter karaktersnitt fra grunnskolen (kontrollert for kjønn, antall søsken, foreldres utdanning og inntekt)</i>	98
<i>Figur 6.4 Sannsynlighet for gjennomføring av yrkesfag etter foreldres utdanning for majoritets- og majoritets elever</i>	101
<i>Figur 6.5 Sannsynlighet for gjennomføring av yrkesfag etter foreldres inntekt for majoritets- og majoritets elever</i>	102
<i>Figur 6.6 Sannsynlighet for gjennomføring av yrkesfag etter karaktersnitt fra grunnskolen (kontrollert for kjønn, antall søsken, foreldres utdanning og inntekt)</i>	103

Kapittel 1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Det har vært en økning i andelen av minoritetsungdom som er i utdanning fra begynnelsen av 90-tallet til etter årtusenskiftet (Støren m.fl. 2007). For ikke-vestlige etterkommere har for eksempel andelen som er i videregående opplæring i alderen 16-18 år økt fra 74 % i 1994 til 89 % i 2005. Dette er nesten på nivå med majoritetens andel på 92 % i videregående opplæring samme år¹ (Støren m.fl. 2007:134). Andelen av minoritetsbefolkningen som er i høyere utdanning har også steget. I 1994 var 22 % av etterkommere i alderen 19-24 i høyere utdanning. I 2005, hadde andelen steget til 33 %, noe som er høyere enn majoritetens andel² (Støren m.fl. 2007: 277). I andelen som er i høyere utdanning ligger altså etterkommere og majoriteten svært tett opp til hverandre. Innvandrerne skiller seg imidlertid ut med en noe lavere andel i utdanningssystemet.

Andelen som fullfører videregående utdanning er imidlertid lavere for minoritetselever. Forskning viser gjennomgående at minoritetselever (både innvandrere og etterkommere) har større sjanse for å droppe ut av videregående skole enn majoriteten (bl.a. Brekke og Fekjær 2007, Helland og Støren 2004, Markussen m.fl. 2006, Støren m.fl. 2007). For studieforbereidende linjer er for eksempel andelen ca. 36 % for etterkommere mot 20 % for majoriteten. For yrkesfag er andelen ca. 58 % for etterkommere mot 44 % for majoritetselever (Brekke og Fekjær 2007:120). Forskjellene i andelen som dropper ut er overraskende store. Særlig tatt i betraktning at andelen av minoritetselever som begynner i videregående skole samt andelen som etter videregående begynner i høyere utdanning, er omtrent på samme størrelse som majoriteten.

Å undersøke gjennomføring av videregående skole er viktig, da konsekvenser av ikke å gjennomføre vil kunne medføre større vansker i arbeidsmarkedet. Tidligere forskning viser at de som dropper ut av videregående skole vil kunne oppleve store vanskeligheter med å få jobb og i større grad bli arbeidsledige eller deltidsansatte (Brekke og Fekjær 2007).

Arbeidsmarkedet utfallet for de som dropper ut av videregående skole ser imidlertid ut til å

¹ Andelen av majoritetselever som var i videregående opplæring hadde til sammenligning holdt seg mer stabil og kun økt 1,9 prosentpoeng siden 1994 (Støren m.fl. 2007:134).

² Majoritetens andel hadde steget fra 25 prosent til 31. Majoritetselevens andel i forhold til minoritetselevene, øker imidlertid litt et par år etter videregående (Støren m.fl. 2007:281). Minoritetselever går oftere rett ut i utdanning, mens mange majoritetselever venter et par år før de starter i høyere utdanning.

være relativt likt, uavhengig av etnisk og sosial status (Brekke og Fekjær 2007: 134). At konsekvensene av drop-out, er like for de fleste, gjør at det først og fremst er viktig å studere årsakene til at noen dropper ut og om enkelte grupper er særlig utsatt, hevder Brekke og Fekjær. Fullført utdanning er ofte nødvendig for å få tilgang til arbeidsmarkedet, et arbeidsmarked som vil kunne føles mer ekskluderende for minoritetsgruppen. Ikke å ha gjennomført videregående, vil kunne innebære større sjanse for arbeidsledighet, sosialhjelp etc. Dersom særlig mange minoritets elever faller utenfor, vil det kunne være fare for å få en marginalisert gruppe.

At første generasjon minoriteter generelt har noe større vanskeligheter enn majoriteten i utdannings og arbeidsliv, kan skyldes overgangsproblemer som gjerne har å gjøre med språkproblemer og mindre kjennskap til den norske kulturen. Slike problemer kan forventes å reduseres ved botid og med senere generasjoner (Krange og Bakken 1998). Hvordan det går med etterkommere er derfor interessant å undersøke da det kan si noe om fremtiden for denne gruppen som stadig vokser seg større. Et viktig spørsmål blir om vi kan vente oss en framtid der barn av innvandrere har de samme mulighetene som majoritets elever, eller om minoriteten og deres barn er på vei mot å bli en "ny norsk underklasse" (Wikan 1995).

Det har vært en del tidligere forskning knyttet til denne oppgavens tematikk som blant annet har kommet fram til følgende; Andelen som gjennomfører videregående skole er størst blant majoriteten og minst blant innvandrerne. Etterkommere plasserer seg midt i mellom (Brekke og Fekjær 2007, Markussen m.fl. 2006:81, Raaum og Hamre 1996, Støren m.fl. 2007).

Flere av minoritets elevene har foreldre med lav utdanning og inntekt. Brekke og Fekjær (2007) fant at forskjellene i sosial bakgrunn forklarer det meste av den høye drop-out-sannsynligheten for etterkommere. Sosial bakgrunn gir imidlertid ikke en fullstendig forklaring på ulikheter mellom minoritet og majoritet i Fekjær og Brekkes studie. Noen beskjedne forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever i andelen som dropper ut gjenstår også etter kontroll for sosial bakgrunn (Brekke og Fekjær 2007).

Støren m.fl. (2007) undersøkte om foreldres utdanning hadde ulik betydning for minoritets- og majoritets elevers oppnåelse av studie- eller yrkeskompetanse. De fant at foreldres utdanningsnivå betyr mer for elever med skandinavisk bakgrunn enn for elever med ikke-vestlig bakgrunn (Støren m.fl. 2007:171). Sjekket den adskilte betydningen av både mors og

fars utdanning. Betydningen av inntekt ble imidlertid ikke undersøkt. Krange og Bakken (1998) undersøkte innvirkningen av sosial bakgrunn på karakterer, målt ved fars yrke. De fant at det å ha fedre i mellomlagene hadde sterkere positiv effekt for majoritets elever. De konkluderer derfor med at det kan virke som om minoritets elever har vanskeligere enn majoritets elever for å nyttiggjøre seg av ressurser (Krange og Bakken 1998:394).

Mye av årsaken til at minoriteter oftere slutter og sjeldnere følger normert progresjon ligger i at de generelt har svakere karakterer enn majoriteten (Helland og Støren 2004, Støren m.fl. 2007). Støren m.fl. (2007) fant at når det tas hensyn til forskjeller både i sosial bakgrunn og karakterer fra grunnkurs, har etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn på studieforberevende linjer samme sannsynlighet for å gjennomføre som majoriteten. På yrkesfag hadde etterkommere høyere sannsynlighet for å gjennomføre enn majoritets elever med likt karakternivå (Støren m.fl. 2007:170). Brekke og Fekjærs resultater tyder også på at gapet mellom majoritets- og minoritets elever er størst på studieforberevende linjer.

Tidligere forskning har vist at minoritets elever er sterkt motivert for skolen. De jobber mer med lekser og har i større grad planer om å ta høyere utdanning enn majoritets elever (Bakken 2003, Krange og Bakken 1998). Dessuten er presset hjemmefra om å prestere ofte sterkt i minoritetsfamilier da flere foreldre opplever at muligheter for utdanning i Norge er bedre enn i hjemlandet og at de sitter inne med et ønske om et bedre liv for barna (Bakken 2003, Leirvik 2004). Slike faktorer vil i stor grad kunne kompensere for andre barrierer minoritets ungdom møter og bidra til mindre forskjeller sammenlignet med majoriteten enn hva tilfellet kunne vært ellers (Bakken 2003).

Av yrkesfagelever som søker læreplass er det ikke alle som lykkes i å få dette. Mangel på læreplasser går først og fremst utover minoritets guttene, som ofte har klart vanskeligst for å få læreplass. I stor grad skyldes dette lavere karakterer hos minoritets gutter (Helland og Støren 2004). Markussen m.fl. fant at det å avbryte utdannelsen på yrkesfag var mest omfattende i overgangen mellom andre og tredje året. En tredjedel av minoritets guttene som droppet ut gjorde det på dette tidspunktet. Det relativt store omfanget av slutting mellom andre og tredje året, skyldes for mange at de ikke fikk læreplass. Tendensen til at minoritets elever, særlig gutter, har vanskeligere for å få læreplass, kan derfor forklare noe av frafallet (særlig i denne gruppa) (Markussen m.fl. 2006).

Landene som undersøkes i denne oppgaven er Vietnam, Pakistan og Iran. Dette er de største minoritetsgruppene i mitt utvalg. Tidligere forskning har funnet at sannsynlighet for drop-out varierer etter landbakgrunn på både studieforbereidende fag og yrkesfag (Brekke og Fekjær 2007). Elever med vietnamesisk bakgrunn hadde tilnærmet like lav sannsynlighet for drop-out som majoriteten, mens elever med bakgrunn fra Pakistan og Iran hadde en noe høyere sannsynlighet for drop-out. Med lik sosial bakgrunn, hadde elever med vietnamesisk bakgrunn en lavere sannsynlighet for å droppe ut enn majoriteten. Elever med bakgrunn fra Iran hadde derimot en svært høy drop-out rate, også etter kontroll for sosial bakgrunn (Brekke og Fekjær 2007). Vietnamesisk ungdom skiller seg og ut som en minoritetsgruppe med høye utdanningsambisjoner (Sletten 2001:88,90) og som ofte er å finne i høyere utdanning (Fekjær 2006:79, Lie 2004: 29).

Flere studier har undersøkt betydningen av sosial bakgrunn, men færre har undersøkt betydningen av karakterer for forskjeller i gjennomføring mellom minoritets- og majoritets elever. I denne oppgaven vil betydningen av grunnskolekarakterer undersøkes. Det er ikke meg bekjent at det tidligere har vært benyttet grunnskolekarakterer som en forklaring på forskjeller mellom minoritets- og majoritets elevers gjennomføring. Markussen m.fl. (2006) har for eksempel hatt tilgang til grunnskolekarakterer, men ikke direkte undersøkt på hvilken måte de kan forklare forskjeller i gjennomføring mellom minoritets- og majoritets elever. Det er likevel tidligere vært undersøkt betydningen av karakterer fra grunnkurs for forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever. Karakterer fra grunnkurs gir en noe annerledes type informasjon. Det er fordeler og ulemper med å undersøke grunnkurskarakterer versus grunnskolekarakterer. Grunnkurskarakterene ligger nærmere i tid og vil direkte kunne påvirke gjennomføring. For eksempel kan det avdekkes hvorvidt strykkarakterer er årsaken. Samtidig vil fortolkningen kunne vanskeliggjøres ved at årsaksretningen blir uklar.

Grunnkurskarakterene kan påvirkes av dårlig motivasjon og ønsker om å slutte. I tillegg vil man få bortfall på elever som slutter før avsluttet grunnkurs, da man ikke har registrert karakterer på disse. Fordelen med grunnskolekarakterer er at de ikke er påvirket av motivasjon på videregående. De kan derimot gi en nyttig indikasjon på prestasjonsnivået og hvordan elevenes utgangspunkt er idet de begynner i videregående skole. Å benytte karakterer slik det skal gjøres i denne oppgaven gir mulighet til å finne ut hvorvidt sosial bakgrunn først og fremst har effekt via karakterer eller om den direkte effekten av sosial bakgrunn på gjennomføring også er betydelig.

Det er tidligere undersøkt på hvilke tidspunkt frafall skjer i yrkesfag. Forskning tyder på at frafall særlig er knyttet til overgangen mellom VK1 og tredje opplæringsåret, og at tilgang på lære plasser er en viktig faktor for at en lavere andel minoritets elever gjennomfører. På bakgrunn av dette vil jeg gjøre analyser som skiller mellom andel som ikke har gjennomført VK1 og andel som faller fra senere, *av de* som har gjennomført VK1. Slik vil det undersøkes om minoritets elevers frafall er mer omfattende enn majoritetens tidlig eller sent i utdanningsløpet og om større vansker med å få lære plass er en viktig forklaring på minoritetens ulempe i forhold til majoriteten.

1.2 Problemstilling.

Hovedproblemstillingene i denne oppgaven er som følger:

- 1. Er det store forskjeller mellom majoritets- og minoritets elevers gjennomføring av videregående skole?*
- 2. Kan sosial bakgrunn og karakternivå forklare forskjeller i minoritets- og majoritets elevers gjennomføring?*
- 3. Har sosial bakgrunn lik betydning for minoritets- og majoritets elevers gjennomføring i videregående skole?*
- 4. Er forskjeller (gapet) mellom minoritets- og majoritets elevers gjennomføring størst på yrkesfag eller studieforberedende fag?*
- 5. Har minoritets elever på yrkesfag en sterkere tendens enn majoriteten til å slutte tidlig eller sent i yrkesfagutdanningen?*

De to første og fjerde og femte problemstillingene vil undersøkes i kapittel 5, den tredje vil undersøkes i et kapittel 6 som foretar separate analyser for minoritets- og majoritets elever. Problemstillingen vil i slutten av kapittel 3 som er teorikapittelet, deles inn i mer spesifikke hypoteser ut i fra tidligere forskning og teori. Disse hypotesene vil bli forsøkt besvart i analysekapitlene.

SSB sin definisjon på innvandrere er ”personer som enten selv har innvandret til Norge eller er født i Norge av to utenlandske foreldre” (Lie 2004: 15). De med en forelder som er født i Norge faller ikke inn under innvandrer kategorien. Innvandrere som er født i utlandet betegnes førstegenerasjonsinnvandrere, mens de som er født i Norge betegnes som andregenerasjonsinnvandrere (Lie 2004). I den senere tid har SSB begynt å gå over til

betegnelsen etterkommere for ungdom som er født i Norge av to utenlandske foreldre. Jeg har i denne oppgaven kun med etterkommere og elever som innvandret til Norge før skolealder. De har dermed gått gjennom hele grunnskolen slik som majoriteten. Det er særlig interessant å sammenligne disse gruppene med majoriteten i og med at språkvansker kan forventes å være av mindre betydning for elever som kom til Norge i ung alder og har hele sin grunnskole fra Norge.

I denne oppgaven vil minoriteten bestå av innvandrere og etterkommere fra ikke-vestlige land. Personer med to foreldre fra Vestlige land, utenfor Norge, utelukkes fra alle analysene.

Det er sosiologisk og samfunnsmessig interessant å undersøke hvilke mekanismer som har betydning for ulikhet i utdanning. Det har vært et viktig tema for sosiologien hvorvidt ulike samfunnsgrupper f. eks. ulike klasser har ulike livssjanser, tilbake til tradisjonen fra Weber. Mens det er et politisk mål at utdanningssystemet skal fungere meritokratiske, hevder mange sosiologer at faktorer som sosial bakgrunn har meget stor betydning for hvor godt elever lykkes i utdanningssystemet (se bl.a. Boudon 1974, Bourdieu & Passeron 2006, Goldthorpe 2000, Hansen 1986, Hernes 1974, Willis 1977 etc.) Boudon (1974) skiller mellom tre retninger som gir ulike forklaringer på ulikhet i utdanning, etter sosial bakgrunn; verdiforklaringer, kulturforklaringer og sosial posisjonsteori. Ulikhetene i utdanning kan skyldes ulik verdsetting av utdanning blant ulike klasser eller det kan være mulighetene som er ulike. De kan skyldes forskjellig kultur mellom ulike sosiale lag eller at rasjonelle valg om utdanning vil hvile på ulike premisser etter foreldres sosiale posisjon. Denne oppgaven vil også undersøke hvorvidt slike forklaringer kan bidra til å belyse forskjeller i gjennomføring for minoritets- og majoritetselever. Tidligere norsk forskning om minoritetselever og utdanning har ofte brukt teorier som opprinnelig er ment å forklare hvorfor elever fra høyere sosiale lag oppnår mer utdanning enn elever fra lavere lag (bl.a. Krange og Bakken 1998, Brekke og Fekjær 2006, Sletten 2001). Når noen dropper ut av grunnleggende utdanning som kan sies å være en viktig vei til goder som en trygg jobb, høyere status, bedre økonomi, utviklingsmuligheter etc., er det interessant og viktig å kartlegge årsaker til dette.

I forbindelse med forskning på minoritetselever og skoletilpasning er det også ofte trukket fram forklaringer som er mer knyttet til egenskaper ved minoritetselever. Forklaringer som vektlegger ”mer driv” hos minoritetselever (Lauglo 1996, Bakken 2003, Sletten 2001, Krange og Bakken 1998), hevder at minoritetselever er svært interesserte i og motiverte for skolen og

at dette medvirker til at forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever er mindre enn de ellers kunne vært, med mindre ressurser og de begrensninger minoritets elever møter. Også Ogbus (1991) skille mellom frivillige og ufrivillige minoriteter vil bli presentert. Skillet dreier seg om forskjeller i motivasjon mellom minoritetsgrupper som har innvandret frivillig og har tro på å overvinne vanskeligheter, og minoriteter som ikke frivillig har valgt å bli en minoritet, slik som afroamerikanere i USA som ble importert til USA gjennom slavehandel og som gjennom tidene har opplevd systematisk diskriminering.

1.3 Kort innledende beskrivelse av opplegget

I neste kapittel vil jeg presentere en del tidligere forskning som angår oppgavens tema. I kapittel 3 vil jeg presentere teoretiske perspektiver som er relevante for oppgavens problemstilling og til slutt utlede hypoteser ut fra tidligere forskning og teori. Kapittel 4 vil gi en presentasjon av datamaterialet og analysemetoder. Kapittel 5 er det første analysekapittelet. Det vil først presenteres noe deskriptiv statistikk over hvordan de ulike variablene fordeler seg på gruppene som er i fokus, videre vil det gjennom logistisk regresjon undersøkes hvordan minoritets elevers gjennomføring skiller seg fra majoritetens og hvordan ulike variabler kan forklare dette. Til sist i dette kapittelet vil det presenteres en analyse etter landbakgrunn. I kapittel 6 vil det utføres separate analyser som undersøker hvorvidt forskjellige variabler har ulik effekt på minoritets- og majoritets elevers gjennomføring. Til sist vil kapittel 7 sammenfatte oppgavens ulike deler.

Innvandrerbefolkningen i Norge er sammensatt av mennesker med bakgrunn fra over 200 land. Å beskrive hele innvandrerbefolkningen som en gruppe vil derfor kunne være problematisk da det er betydelige forskjeller mellom de enkelte gruppene og dessuten forskjellige årsaker til innvandringen (Lie 2004). I oppgaven har jeg derfor valgt å skille mellom landbakgrunn i en egen analyse. De tre landene der flest elever fra mitt materiale har sin bakgrunn, vil bli undersøkt i en egen analyse for studieforbereende fag, hvor tallgrunnlaget er størst i denne undersøkelsen. I mitt materiale, er elever med bakgrunn fra Pakistan, Vietnam og Iran de største gruppene. Derfor velges disse gruppene ut for en egen analyse av landbakgrunn.

Jeg kommer også til å undersøke yrkesfaglige og ”studieforbereende” linjer separat. Dette er gjort tidligere av blant annet Brekke og Fekjær (2007). De fant at sannsynligheten for å

droppe ut er høyere på yrkesfag enn på studieforbereende fag, både for minoritets- og majoritets elever. De fant likevel at gapet mellom andelen minoritets- og majoritets elever som dropper ut var størst på studieforbereende linjer (Brekke og Fekjær 2007). De studieforbereende fagene som gir generell studiekompetanse, er allmennfag, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og musikk, dans, drama. De 12 yrkesfaglige utdanningene som undersøkes innbefatter Helse og sosialfag, Naturbruk, Formgivningsfag, Hotell- og næringsmiddelfag, Byggfag, Tekniske byggfag, Elektrofag, Mekaniske fag, Kjemi- og prosessfag, Trearbeiderfag, Medier og kommunikasjon og Salg og service. Yrkesfagene består normalt av to år i skole og to år i lære, men det er og mulig å ta allmennfaglig påbygging i stedet for lærlingtiden, som gir generell studiekompetanse. Det finnes også et alternativ til de to årene i lære, hvor opplæringen foregår i skole. Elever som velger studieforbereende linjer og de som velger yrkesfaglige, skiller seg muligens fra hverandre på en rekke områder, som elevenes interesser, skolemotivasjon og tidligere prestasjoner, kjønn, etnisk sammensetning og foreldreressurser. Samtidig vil store strukturelle forskjeller mellom studieløpene kunne ha innvirkning på gjennomføringen. Det kan også oppstå ulike mønstre på yrkesfag og studieforbereende fag som følge av at minoritets elever mangler det Krange og Bakken (1998) kaller spesifikk norsk kulturell kapital som gjør det lettere å lykkes i de teoretiske fagene, men som ikke er like relevant for forskjeller på yrkesfag. Her kan imidlertid forskjeller i hvem som får læreplass virke inn. Det synes derfor fruktbart å skille mellom studieforbereende og yrkesfaglige linjer.

Etterkommere og de som innvandret fra de var 0 til 7 år, behandles i denne oppgaven som to separate grupper. Tidligere har disse ofte vært slått sammen. Et unntak er den danske studien til Colding m.fl., hvor etterkommere, de som kom til Danmark fra 0-5 år, og de som immigrerte fra de var 6-12 ble undersøkt hver for seg. Forskjellene mellom de to minoritetsgruppene var svært beskjedne på yrkesfag. På studieforbereende fag, fant de at drop-out-raten, var noe høyere jo eldre elevene var da de hadde innvandret til Danmark. Variasjonene var imidlertid ikke spesielt store (Colding m.fl. 2005:689). Flere studier har også først og fremst konsentrert seg om første generasjon, da etterkommerne ofte har vært for unge og for få til at de kunne inkluderes som en egen gruppe. Men det kan tenkes at det eksisterer nyanser mellom disse gruppene som vil tilsløres dersom de slås sammen. For eksempel har etterkommere bodd lengre i Norge og sjansen for at foreldrene deres har hatt lengre tid til å finne seg til rette og ikke minst lære språket er større. Krange og Bakken (1998) fant for eksempel at mors norskkunnskaper hadde betydning for elevenes karakterer. I

kapittelet hvor jeg foretar separate analyser for minoritets- og majoritets elever, vil jeg imidlertid slå de to gruppene sammen, da det ellers kan bli for få respondenter i for mange av kategoriene. Kapittel 5 vil likevel gi en indikasjon på hvorledes gruppene skiller seg fra hverandre.

Det vil også bli undersøkt hvorvidt gapet mellom andelen minoritets- og majoritets elever som gjennomfører er størst tidlig eller sent i studieløpet på yrkesfag. Tidligere forskning har hevdet at frafallet på yrkesfag er særlig stort i overgangen mellom andre og tredje året og lagt mye vekt på at minoritets elever har lavere sannsynlighet for å få tildelt læreplass (Markussen m.fl 2006, Helland og Støren 2004). Jeg vil derfor undersøke forskjeller i gjennomføring av VK1. Deretter vil jeg undersøke hvor stor andelen av de som har gjennomført yrkesfaglig VK1 på normert tid som har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse. Slik vil det kunne undersøkes hvorvidt minoritets elevs gjennomføring på yrkesfag i stor grad svekkes av mangel på læreplass eller om andre forklaringer kan være av vel så stor betydning for gapet mellom minoritets- og majoritets elever på yrkesfag.

Analysen vil basere seg på data om kullene som er født i 1985, 1986 og 1987 og som begynte i videregående opplæring høsten 2001, 2002 eller 2003.

Kapittel 2. Tidligere forskning

2.1 Gjennomføring for minoritets elever

Minoritets elever har en klart lavere sannsynlighet for å gjennomføre videregående skole. Antall år i norsk skole virker imidlertid inn, som forventet, da dette fører til bedre språkbeherskelse og kulturforståelse (Raaum og Hamre 1996). Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe (2006) undersøkte ”valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse”, for kullet som var ferdig i grunnskolen i 2002. De finner at andelen som har gjennomført og bestått er størst blant majoriteten og minst blant første generasjons ikke-vestlige minoritet. Etterkommere plasserer seg midt i mellom. 62,8 % av kullet som helhet hadde normert progresjon enten ved bestått VKII eller ved at de hadde gått direkte over i lære eller et lærekandidatforhold etter VKI (Markussen m.fl. 2006:81). Brekke og Fekjær (2007), undersøker etniske forskjeller på drop-out i videregående skole i Norge. Også de fant at etniske minoriteter, både første og andregenerasjon har en større sannsynlighet enn majoriteten for å droppe ut av videregående skole. De etniske forskjellene er særlig store på allmennfag. Brekke og Fekjær fant at andelen som dropper ut av studieforberevende linjer av andregenerasjon etniske minoriteter er 35,5 % mot 19,9 % for majoriteten. På yrkesfag er andelen 58,3 % mot 43,7 % i majoriteten (Brekke og Fekjær 2007:120).

2.2 Rekruttering til yrkesfag og studieforberevende fag

Studieforberevende linjer gir studiekompetanse og legger til rette for videre studier mens yrkesfag gir yrkeskompetanse. Det er imidlertid mulig for elever som starter i yrkesfag å fullføre med studiekompetanse i stedet, dersom allmenn påbygning velges framfor læretid. Minoritets elever har en sterkere tendens til å velge studieforberevende fag, først og fremst allmennfag, enn majoritets elever. Dette gjelder både etterkommere og innvandrere. Vanligvis er det slik at de med svakest karakterer søker yrkesfag. Når det tas hensyn til karakterforskjeller mellom majoriteten og minoriteten øker tendensen ytterligere til at minoritets elever velger studieforberevende fag. Blant elever i samme karaktersjikt er sannsynligheten for å velge studieforberevende høyere for minoritets elever. (Markussen m.fl. 2006:180, Raaum og Hamre 1996). Minoritets elevens tendens til å velge linjer som gir studiekompetanse, har antageligvis sammenheng med at mange minoritets elever har høye ambisjoner innenfor høyere utdanning (Bakken 2003, Sletten 2001).

2.3 Sosial bakgrunns betydning

Sannsynligheten for drop-out avtar med foreldres utdanning utover grunnskole. Foreldres inntekt har også en sammenheng med sannsynligheten for drop-out (Raaum og Hamre 1996). Brekke og Fekjær (2007) fant at sosial bakgrunn forklarer det meste av den høye drop-out sannsynligheten for andregenerasjons minoriteter (etterkommere). Flere minoritets elever har foreldre med lav utdanning og inntekt. Sosial bakgrunn gir imidlertid ikke en fullstendig forklaring på ulikheter mellom minoritet og majoritet i Fekjær og Brekkes studie, da forskjeller i sannsynlighet for drop-out gjenstår også etter kontroll for sosial bakgrunn. Forskjeller mellom studenter med ulik sosial bakgrunn er imidlertid større enn forskjeller mellom studenter med ulik etnisk bakgrunn (Brekke og Fekjær 2007). Markussen m.fl. fant og en sammenheng mellom foreldres utdanning og fullføring. Jo høyere utdanning foreldrene har jo mindre er sannsynligheten for å droppe ut i videregående. De fant og at foreldres utdanning hadde innvirkning på tidspunktet for å droppe ut av videregående. Jo lavere utdanning foreldrene har, jo tidligere er tidspunktet for slutting (Markussen m.fl. 2006).

Når det gjaldt drop-out blant elever med lærlingplass fant imidlertid ikke Markussen m.fl. variasjoner etter sosial bakgrunn og karakterer (Markussen m.fl. 2006:169). Forklaringen på at de ikke fant variasjoner var at lærlinger er en ganske homogen gruppe i forhold til sosial status og ikke minst er lærlinger en allerede selektert gruppe, da karakterer og fravær har betydning for muligheten til å få lære plass. De fant at det var vesentlig lavere andeler av minoritetsgutter enn majoritetsgutter i lære og langt flere av guttene med minoritetsbakgrunn sluttet.

Støren m.fl. (2007) undersøkte hvorvidt foreldres utdanning hadde samme effekt for minoritets- og majoritets elevers fullføring av videregående. De fant at foreldres utdanningsnivå betyr mer for elever med skandinavisk bakgrunn enn for elever med ikke-vestlig bakgrunn (Støren m.fl. 2007:171). Betyd hvorvidt foreldres inntekt hadde ulik betydning for minoritets- og majoritets elever ble imidlertid ikke undersøkt sammen med foreldres utdanning.

2.4 Innvandrerungdoms skoleprestasjoner

Krange og Bakken undersøkte karakterer på ungdomsskolen i noen utvalgte fag for minoritets ungdom som er født i Norge eller som kom til Norge før fylte sju år (disse er slått

sammen til en kategori). Data er hentet fra Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996 hvor samtlige skoler i Oslo deltok (Krange og Bakken 1998). Noen av forklaringene Krange og Bakken fant på at minoritets elever får svakere karakterer, var at de oftere hadde fedre som jobbet som arbeidere eller som var uten jobb. Langt færre enn i majoritetsgruppen hadde dessuten fedre i de øverste sjikt. Det å ha foreldre i høyere sjikt minsket sjansen for begge grupper for å få svake skoleresultater. Det viste seg imidlertid at minoritets elever hadde mindre å vinne i form av gode karakterer, på å ha fedre i de høyere sjikt, og de hadde mer å tape på å ha fedre uten jobb. Også i Sverige og Danmark har forskning vist at minoritets elevene oppnår noe dårligere karakterer enn majoriteten (Coldinng m.fl. 2005, Löfgren 1991).

Når det gjaldt innsats og motivasjon viste minoritets elevene seg å være minst like motiverte og interesserte i skolen og de la mer arbeid i leksene. Innvandrerforeldrene viste også i noe større grad interesse for skolen enn de norske foreldrene. Interesse og motivasjon virket også svært positivt inn for begge grupper, men også her var det forskjell i styrken i sammenhengene. Særlig blant elevene som gjorde mest lekser, hvor foreldrene hadde høy interesse for skolen og hvor eleven hadde svært positive holdninger til skolen, var det store forskjeller mellom majoritet og minoritet. Her var sannsynligheten for svake karakterer betydelig mindre for dem som tilhørte majoriteten sammenlignet med ungdommen med innvandrerbakgrunn (Krange og Bakken 1998).

Minoritets elever har svakere karakterer enn majoritets elever. Prestasjonsgapet er til stede gjennom hele ungdomsskolen, men vokser betydelig på videregående, uavhengig av studieretning, og vedvarer fra grunnkurs til VK2 (Bakken 2003:43). Også Støren m.fl. fant at elever med ikke-vestlig bakgrunn presterer dårligere enn majoriteten i videregående skole. Etterkommere har noe bedre karakterer enn innvandrerne, men likevel svakere enn majoriteten (Støren m.fl. 2007:100). Det er betydelige variasjoner i prestasjoner både etter minoritetsstatus og kjønn. På grunnkurs i både allmennfag og yrkesfag er det majoritetsjentene som presterer best, deretter majoritetsguttene etterfulgt av minoritetsjentene. Karakterforskjellene er størst mellom minoritets- og majoritets elever på allmennfag. På yrkesfag er imidlertid kjønnsforskjellene av noe betydning. Her skiller minoritetsguttene seg ut med klart svakere prestasjoner, mens jentene ligger svært tett opp til majoritetsguttene prestasjoner (Helland og Støren 2004:63).

Prestasjoner forventes å ha innvirkning på elevers gjennomføring. Lave prestasjoner kan føre til dårlig motivasjon og lave forventninger til fremtidig suksess i skolen og øke sjansen for drop-out (Jordan m.fl. 1996). I tillegg vil karakterer også påvirke muligheten til å gjennomføre. I den norske videregående skole er det nødvendig å bestå i bestemte fag for å få studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

Helland og Støren hevder at mye av grunnen til at minoritets elever sjeldnere følger optimal progresjon, ligger i at de generelt har svakere karakterer enn majoriteten (Helland og Støren 2004). Markussen (2006) viser at grunnskolekarakterer har stor betydning for gjennomføring, men rapporterer ikke hvilken betydning disse har for forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever. Støren m.fl. (2007) fant at etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som begynte på studieforberedende fag hadde samme sannsynlighet for å fullføre som majoriteten, gitt at det tas hensyn til forskjeller både i sosial bakgrunn og karakterer fra grunnkurs. Også på yrkesfag hadde etterkommere høyere sannsynlighet for å fullføre enn majoritets elever med likt karakternivå (Støren m.fl. 2007:170).

2.5 Erfaringer fra andre land

Flere land som England, Irland, Canada og USA har lavere andel av ungdom i utdanning enn Norge. Mens Sverige derimot har en relativt stor andel som kommer seg gjennom videregående og oppnår yrkes eller studiekompetanse (Markussen m.fl. 2006). Den yrkesfaglige utdanningen i Sverige er på tre år, ikke på fire som i Norge. Opplæringen foregår også hele tiden på skolen. Læretid er ikke del av yrkesutdanningen i Sverige. Situasjonen med at elever skyves ut av utdanningen på grunn av vanskeligheter med å få læreplass er derfor ikke til stede. Det svenske karaktersystemet er dessuten noe annerledes enn det norske. Terskelen for å bestå videregående skole er noe lavere enn i Norge. For å få studiekompetanse og kunne starte i høyere utdanning, må minst 90 % av studiepoengene godkjennes. En strykkarakter i Norge vil kunne innebære at videregående ikke gjennomføres. At en elev har vanskeligheter innenfor enkeltfag kan imidlertid ikke ødelegge for den svenske eleven i samme grad som den norske (Markussen m.fl. 2006). Hellsten & Prieto (1998), har skrevet en kunnskapsoversikt om "det svenske gymnas", som sammenfatter statistikk og tidligere utgivelser fra skoleverket. Det siste kullet som er med i gjennomgangen deres er de som begynte i gymnaset 1993. Innenfor en ramme på fire år etter de begynte, var det omkring 80 % som hadde fullført skolen. Tallet hadde sunket fra tidligere år hvor andelen som fullførte

var opp mot 90 %. Andelen som fullfører er høy sammenlignet med hva den har vært i Norge. Imidlertid er tallene fra Sverige av noe eldre dato.

Colding, Hummelgaard og Husted studerer minoritetselevens utdanningsvalg i Danmark og undersøker bl.a. effekten av sosioøkonomisk status på utdanningsvalg. De har samlet inn data fra 1984- 2001. De har delt respondentene med minoritetsbakgrunn inn i tre kategorier. De som ble født i Danmark av to utenlandsfødte foreldre, barn som immigrerte før seksårsalderen og til sist barn som immigrerte fra de var seks år til de var tolv (Colding, Hummelgaard & Husted, 2005). De fant at barn som immigrerte fra de var seks til de var tolv i noe større grad valgte yrkesfag i motsetning til både dansker, 2. generasjon og de som kom til Danmark før de var seks år, som alle hadde over 55 % sannsynlighet for å velge allmennfaglig retning. Men av minoritetsungdommene som starter i yrkesfaglig opplæring, dropper omtrent 60 % ut. Dette gjelder alle de tre gruppene med minoritetselever som Colding m.fl. undersøker. For majoritetselevne er andelen 36 %. Minoritetselevne på allmennfag dropper også noe oftere ut enn deres danske medelever, men bildet er langt fra så dramatisk som på yrkesfag da det ikke er mer enn 20 % for noen av gruppene. Utdanningssystemet i Danmark er svært likt det norske, og består også av et skille mellom yrkesfaglig og studieforbereidende/allmennfaglig linjer. Også i Danmark er tilbudet på lærlingplasser dårligere enn etterspørselen, noe som går særlig ut over minoritetselevnes sjanse for å få plass (Colding, Hummelgaard & Husted, 2005).

2.6 Ressurser

Flere innvandrergupper i Norge har et høyere gjennomsnitt på antall barn enn i befolkningen som helhet (Lie 2004). Antall søsken kan ha innvirkning på fordeling av ressurser. I familier med mange barn får foreldrene mindre tid å bruke på hver enkelt. Familiens økonomiske ressurser må dessuten deles på flere. Med mindre foreldrene har svært god råd, vil det sannsynligvis bli mindre plass i boligen på hver. Krange og Bakken(1998) fant for eksempel at antall rom hadde betydning for karakterer. Og med mange søsken vil det sannsynligvis bli mindre ro til å gjøre lekser og vanskeligere å få hjelp av foreldre.

Minoritetselevne som undersøkes i denne oppgaven, har bodd i Norge i mange år og gått i norsk skole. Det forventes derfor at de ikke har problemer med å beherske norsk språk. Deres foreldre vil imidlertid kunne ha vanskeligheter med språk. Mors ferdigheter i norsk viste seg

og å være av betydning for karakterene til elever med minoritetsbakgrunn (Krange og Bakken 1998). Colding m.fl. diskuterte også hvordan foreldrenes manglende språkkunnskaper hindrer dem i å hjelpe barna med skolearbeidet. Dersom minoritetselevens sosiale nettverk nesten utelukkende består av andre minoritets elever, og de kommuniserer med hverandre på samme språk som de kommuniserer med foreldrene på i hjemmet vil dette kunne få konsekvenser for skolegangen (Colding, Hummelgaard & Husted, 2005). Minoritetsjenter (i Danmark) oppga også bråk hjemme, bl.a. fra yngre søsken som noe som påvirket lekselesingen på en negativ måte.

2.7 Yrkesfag og tilgang på lære plass

Etter Grunnkurs og VK1 er det i yrkesfaglige studieretninger normalt med fagopplæring i bedrift i to år i stedet for VK2, som på studieforberedende linjer. Læretiden er lønnet og avsluttes med fag/svenneprøve som gir yrkeskompetanse. Det er også mulig å velge allmennfaglig påbygging, som gir studiekompetanse, det tredje året. Av de som søker lære plass er det imidlertid ikke alle som lykkes i å få dette. Disse skal normalt få tilbud om tilsvarende opplegg på skolen, men mange av dem som får tilbud om dette avstår (Helland og Støren 2004).

Helland og Støren (2004) har gitt en bred og sammenlignende analyse av progresjon, gjennomføring og tilgang til lære plasser for noen utvalgte kull, inkludert kullet som begynte i videregående opplæring i 2001. Helland og Støren fant at andelen med optimal progresjon er langt større på allmennfaglige studieretninger enn på yrkesfag (Helland og Støren 2001).

Markussen m.fl. (2006) undersøkte og hvor omfattende frafallet fra videregående var på ulike stadier. De fant at drop-out var mest omfattende i overgangen mellom andre og tredje året. Det relativt store omfanget av drop-out på dette tidspunktet skyldtes for mange at de ikke fikk lære plass. En tredjedel av minoritetsguttene som har sluttet på skolen gjorde dette mellom andre og tredje opplæringsåret. Tendensen til at minoritetsgutter har vanskeligere med å få lære plass, kan derfor forklare noe av den lave gjennomføringen på yrkesfag (Markussen m.fl. 2006).

Tilgangen på lære plasser ser altså ut til å være av betydning for drop-out i yrkesfagene. Økonomiske nedgangstider og økning av antall søkere kan bidra til en nedgang i andelen som

får læreplass. Helland og Støren fant at dette var tilfelle for kullet som startet i videregående opplæring i 2001. Selv om nedgang i læreplasser også har vist seg å gå utover majoritets elever, er det minoritets elever, da først og fremst minoritets guttene, som rammes hardest og som har klart vanskeligst for å få læreplass. I stor grad skyldes dette lavere karakterer hos minoritets gutter. Karakterer er av meget stor betydning og de med gode karakterer har lett for å få plass uansett kjønn og minoritets bakgrunn. Likevel er det vanskeligst for minoritets gutter å få lærlingplass, også etter at det er kontrollert for karakterer (Helland og Støren 2004).

Helland og Støren foreslår noen forklaringer på hvorfor minoritets elever har vanskeligere for å få læreplass. Den ene kan være det som kalles homososial reproduksjon, at arbeidsgivere opplever det som mindre risikofullt, eller foretrekker å ansette kandidater som ligner dem selv. Sosiale nettverk er en annen forklaring som går ut på at det er mindre risikofyllt å ansette bekjente eller noen anbefalt av bekjente. Det er tenkelig at færre minoritets elever har tilgang på slike nettverk. En annen mulig grunn er at arbeidsgivere diskriminerer, ved at de foretrekker majoritetssøkere også når minoritets elever har samme eller bedre kvalifikasjoner, noe som for eksempel kan begrunnes med kundenes fordommer (Helland og Støren 2004).

2.8 Forskjeller i minoritetsgruppen etter landbakgrunn

Det er stor heterogenitet mellom minoritets elever med foreldre fra ulike land. Elever med bakgrunn fra ulike land varierer i forhold til skoletilpasning og de varierer i forhold til faktorer som vil kunne ha betydning for gjennomføring. Å undersøke gjennomføring etter ulike landbakgrunn vil kunne tydeliggjøre forskjeller mellom gruppene og kanskje mulige forklaringer på forskjeller mellom gruppene. Landene som er størst i utvalget og som undersøkes i denne oppgaven er Vietnam, Pakistan og Iran. De vil gis en kort introduksjon.

Pakistanske innvandrere kjennetegnes ved at de har lang botid. En betydelig andel pakistanere kom til Norge som arbeidsinnvandrere før innvandringsstoppen på midten av 70-tallet. Etter dette har innvandringsgrunner ofte vært familiegjenforening. Elever med bakgrunn fra Pakistan er klart den gruppen med flest etterkommere i Norge. Pakistanske innvandrere kjennetegnes ellers av et lavere utdanningsnivå enn majoriteten samt innvandrerbefolkningen generelt. Og gjennomsnittsinntekten for par fra Pakistan var lav, samtidig som antallet barn er relativt høyt og ressurser derfor også skal deles på mange (Lie 2004:23).

Mange iranere kom til Norge som flyktninger på slutten av 80-tallet og fikk politisk asyl på humanitært grunnlag. Mange av de som flyktet hadde høyere utdanning. Og andelen med høyere utdanning av innvandrere fra Iran ligger på samme nivå som i befolkningen som helhet (Lie 2004:52,53,56). Deltakelsen i høyere utdanning for førstegenerasjons innvandrere fra Iran, er høyere enn for førstegenerasjonsinnvandrere generelt (Lie 2004: 56). Inntektsnivået for iranske par er imidlertid lavere enn for innvandrerpar generelt (Lie 2004: 58).

Vietnamesere har kommet til Norge ofte som flyktninger, først og fremst i en liten periode etter Vietnam-krigen i 1975 (Lie 2003:26). De er den nest største gruppen med etterkommere etter Pakistan. Deltakelsen i høyere utdanning er høyere for Vietnamesiske etterkommere enn for befolkningen som helhet (Lie 2004: 29). Inntekten for vietnamesiske par er høyere enn for innvandrerbefolkningen generelt (Lie 2004:30).

Brekke og Fekjær (2007), fant at sannsynlighet for drop-out varierer etter landbakgrunn på både studieforbredende fag og yrkesfag. På studieforbredende fag viste deres resultater kontrollert for alder, kjønn, studieretning, bosted og botid at elever med vietnamesisk bakgrunn hadde tilnærmet like lav sannsynlighet for drop-out som majoriteten. Pakistaneres og iraneres sannsynlighet for drop-out var noe høyere, men lavere enn elever med tyrkisk bakgrunn. Etter kontroll for sosial bakgrunn, fant de at sannsynligheten for å droppe ut var lavere for elever med vietnamesisk bakgrunn enn for majoriteten. Elever med bakgrunn fra Iran hadde derimot en svært høy drop-out rate, også etter kontroll for sosial bakgrunn (Brekke og Fekjær 2007). Sletten fant at vietnamesiske elevers utdanningsambisjoner var høye sammenlignet med mange andre minoritetsgrupper (Sletten 2001:88,90). Deltakelsen i høyere utdanning er også meget høy for Vietnamesiske etterkommere (Fekjær 2006:79, Lie 2004: 29).

Det kan tenkes at familier fra ulike land varierer med tanke på verdier, forholdet mellom foreldre og barn eller andre omstendigheter som kan ha betydning for barnas tilknytning til skolen og hvorvidt de lykkes i utdanning. Vietnamesisk ungdom er, som vi har sett, en gruppe som sjelden dropper ut av videregående skole (Brekke og Fekjær 2007) og som ofte er å finne i høyere utdanning (Fekjær 2006:79, Lie 2004: 29). Ved hjelp av kvalitative intervjuer belyste Leirvik (2004) sosial kapital og skoletilpasning blant vietnamesisk ungdom. Hun fant at

forholdet mellom foreldrene og barna hadde stor betydning for skoleprestasjonene. Forholdet mellom vietnamesiske foreldre og barn syntes å være preget av en såkalt ”takknemlighetskultur”, hvor det å prestere godt på skolen, samt å velge prestigefyllt høyere utdanning var tegn på takknemlighet til foreldrene. Foreldrene har bestemte ønsker om hvilke yrker barna skal velge og svært mange ser gjerne at barna blir leger. Barna ser ut til å være påvirket av foreldrenes utdanningsønsker og ønsker at foreldrene skal være stolte av dem. Å lykkes i utdanning er en måte å vise foreldrene takknemlighet og vise andre at foreldrene har gitt en god oppdragelse (Leirvik 2004).

Mange vietnamesiske ungdommer er oppmerksomme på at muligheten til å ta utdanning er en helt annen i Norge enn i Vietnam. Kravene til å være best, som er annerledes enn i Norge, innebærer beinhard jobbing og nedprioritering av alt annet (Leirvik 2004:80). I Vietnam må man også betale for all utdanning etter barneskolen (Kieu 200 i Leirvik 2004:80).

Leirvik peker også på et ønske om å bli akseptert, som en motivasjon for høy utdanning i vietnamesiske familier. Utdanning, særlig de prestisjefylte, kan være et mål for å oppnå mer materielle goder og status (Leirvik 2004:82). Foreldrene legger press på sine barn i skolearbeidet, noe som ses på som nødvendig dersom målene skal kunne nåes (Leirvik 2004).

Familier som opprinnelig hadde høy status i hjemlandet, opplever ofte sosial degradering når de kommer til Norge. At barna tar høy utdanning og gjør suksess, kan være en måte å gjenopprette familiens status. Dette ble nevnt spesifikt i forhold til vietnamesiske familier (Leirvik 2004: 96), men kan tenkes å gjelde generelt for minoritetsfamilier som hadde høy status i hjemlandet.

Kapittel 3. Teori

Tidligere norsk forskning om minoritets elever og skoletilpasning, har ofte benyttet teorier som opprinnelig har søkt å forklare ulikhet i utdanning etter sosial bakgrunn. Disse teoriretningene kan deles inn i verditeorier, kulturteorier og sosial posisjonsteori (se Boudon 1974 og Hansen 1986). Også i denne oppgaven vil disse teoriene benyttes og det undersøkes hvorvidt de ulike retningene opprinnelig knyttet til sosial bakgrunn kan gi gode forklaringer på forskjeller mellom minoritets- og majoritets elevers gjennomføring av videregående skole. Teoriretningene vil først vies en generell presentasjon, deretter vil deres relevans knyttes til minoritets elever og gjennomføring. Teorikapittelet vil også komme innom noen teoretiske bidrag som mer spesifikt har vært knyttet til minoritets elevers skoletilpasning. Kapittelet vil ha fokus på mekanismer som er spesielle for minoritets elever og skoletilpasning.

3.1 Tre klassiske teoriretninger

Om det er bred enighet om at det gjennomgående finnes store sosiale forskjeller i utdanningsvalg, er det imidlertid stor faglig uenighet i hva som best kan forklare forskjellene. Boudon (1974) skiller i boka *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, mellom tre teoriretninger som kan forklare forskjeller i utdanningssystemet mellom ulike sosiale grupper. De tre retningene blir betegnet som verditeorier, kulturteorier og sosial posisjonsteori. Kort fortalt gir teoriretningene ulike typer forklaringer på hvorfor elever med lav sosial bakgrunn sjeldnere velger å gå videre i utdanningssystemet enn elever med høyere sosial bakgrunn.

Teoriene rettes i utgangspunktet mot å forklare sosiale forskjeller i rekruttering til ulike utdanningsnivåer. Rekrutteringsforskjellene blir videre forklart ved å fokusere på enten prestasjonsforskjeller mellom klasser, eller forskjeller i *valg* om å gå videre i utdanningssystemet, uavhengig av karakterer. Også gjennomføring av videregående skole er et utdanningsvalg, og flere av de samme forklaringene vil derfor kunne gjelde.

Teoriene er altså i utgangspunktet blitt brukt til å forklare forskjeller mellom sosiale grupper i utdanningssystemet, men teoriene kan også bidra til å forklare forskjeller mellom minoritet og majoritet (se for eksempel Krange og Bakken 1998, Sletten 2001). Teoriretningene omhandler, litt forenklet, betydningen av blant annet forskjeller i verdier, kultur og ressurser i

ulike sosiale lag, samt overveininger mellom kostnader og gevinster for utdanningsvalg. Slike faktorer vil også kunne være relevante for å forklare forskjeller mellom minoritets og majoritetslevers gjennomføring.

Analysekapitlene undersøker betydningen av sosial bakgrunn på forskjeller i gjennomføring, samt ulik betydning av sosial bakgrunn for minoritets- og majoritetslever. Teorier om hvordan sosial bakgrunn virker inn er derfor også av betydning for minoritetslever. At analysene også tar hensyn til forskjeller i gjennomføring etter karaktersnitt, vil og åpne for mulighetene til å undersøke relevansen av teoriene, da de i ulik grad betoner karakterers effekt.

Teoriene vil først presenteres slik de framstår knyttet til sosial bakgrunn for så å drøfte hvordan de kan være relevante for å forklare gjennomføring blant minoritetslever. Før jeg går inn på de tre teoriene, vil jeg gi en introduksjon av skillet mellom begrepene primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn, da de ulike teoriene legger vekt på ulike forklaringer på hvordan sosial bakgrunn henger sammen med rekrutteringsforskjeller i utdanning.

3.2 Primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn

Rekrutteringsforskjeller i utdanning kan skyldes at barn fra lavere klasser får lavere karakterer enn middelklassebarn, og som et resultat av dette sjeldnere velger eller får anledning til å gå videre i utdanningssystemet. Dette kaller Boudon de *primære effekter* av sosial bakgrunn. Men også dersom man sammenligner barn fra ulike samfunnsklasser med like prestasjoner, vil barn fra middelklassen oftere velge å gå videre i utdanningssystemet enn barn med arbeiderklassebakgrunn. Dette er hva Boudon kaller de *sekundære effekter* av sosial bakgrunn (Boudon 1974, Hansen 1986).

De primære effekter av sosial bakgrunn innebærer forskjeller i prestasjoner, fortrinnsvis karakterforskjeller, mellom ungdom fra ulike sosiale lag. Boudon (1974) hevder at elever med lavere sosial bakgrunn oftere vil ha lavere skoleprestasjoner enn elever med høyere sosial bakgrunn. På samme måte vil elever med høyere sosial bakgrunn oftere ha høye skoleprestasjoner sammenlignet med elever med lavere sosial bakgrunn. Prestasjoner kan videre få betydning for utdanningsrekruttering. Dette kan enten skje ved at prestasjonene virker inn på elevens tro på egne evner og lyst til å gå videre i en utdanning, eller muligheter

dersom karakterene må være på et visst nivå for å kunne følge en utdanning. Dersom elever fra høyere sosiale lag får bedre karakterer, vil de sannsynligvis på basis av disse oftere velge å gå videre i utdanningssystemet. Sosial bakgrunn har dermed en indirekte effekt på rekruttering til et utdanningsnivå via karakterene. Dette er hva Boudon kaller de primære effektene av sosial bakgrunn.

Uavhengig av karakterer, vil sosial bakgrunn ha en innvirkning. Boudon avviser ikke at sosial bakgrunn har innvirkning på utdanningsrekruttering via karakterer, men argumenterer for at sekundære effekter av sosial bakgrunn er av større betydning. Elever fra høyere lag vil også oftere velge å gå videre i utdanningssystemet på tross av at karakterene er svake, mens elever fra lavere lag gjerne må ha litt høyere karakterer for å ønske å gå videre. Sosial bakgrunn har altså effekt på hvorvidt elever går videre i utdanningssystemet også når det tas hensyn til karakternivå. De sekundære effektene av sosial bakgrunn kan også betegnes som direkte effekter av sosial bakgrunn, da effekten som omtales ikke går via karakterer, men virker inn uavhengig av prestasjonsnivå.

3. 3 Verditeorier

Verditeorier legger vekt på at det eksisterer ulike verdisystemer og ulik verdsettelse av utdanning hos ulike sosiale klasser. Ungdom fra høyere sosiale lag vil i større grad møte normer og verdier som oppmuntrer til å prioritere utdanning. I følge teorien oppmuntrer kanskje ikke foreldre fra lavere lag barna sine i like stor grad til å arbeide for å oppnå gode resultater på skolen eller å ta lang utdanning (Boudon 1974; Hansen 1997; Opheim og Støren 2001). I tråd med denne teorien kan man tenke seg at foreldres verdier i forhold til utdanning overføres til barna og at foreldre i lavere lag i mindre grad støtter opp og hjelper til med skolen.

En idé som er viet betydelig oppmerksomhet innenfor verditeorier, er tanken om at ungdom fra lavere lag i motsetning til høyere lag, i mindre grad styres av en norm om utsatt behovstilfredsstillelse ("deferred gratification"), altså hvorvidt en er villig til å utsette tidspunkter hvor belønninger opptrer (Schneider og Lysgaard 1953). Lavere sosiale lag karakteriseres ved oftere å følge impulser, ha lave aspirasjoner, ha en mer sløsende pengebruk og sies å være mer opptatt av den nåværende situasjonen, framfor å tenke på langsiktige gevinster. Et ønske om å tjene penger, vil for barn fra lavere klasser gjerne oppfylles gjennom

å forlate utdanningssystemet og starte i jobb i ung alder. For en fra høyere lag, vil dette behovet lettere kunne utsettes. Først etter lang tid med hardt arbeid og forsakelser blir man ferdigutdannet, men gevinsten er desto større. Høyere samfunnslag føler og sterkt at de burde spare penger til formål som utdanning og karriere, mens ungdom fra arbeiderklassen heller forventes å dele de penger de har med kompiser, ifølge Schneider og Lysgaard.

Verditeorier har møtt kritikk for måten individers handlinger beskrives på (Bl.a. Hansen 1986, Hernes 1974). Hernes kritiserer argumentet om at barn fra lavere lag har svakere evne til å utsette behovstilfredsstillelse. Han mener i stedet at der barn fra lavere lag må forsake noe for å kunne ta en utdanning, er det slik at barn fra høyere lag får ta utdanning i tillegg til andre ting de måtte ønske seg (Hernes 1974). Kritikken fra Hansen (1996) går blant annet ut på at det framstilles som om rasjonell tankegang er nærmest fraværende hos mennesker med arbeiderbakgrunn, ved at de i liten grad reflekterer over egne handlinger, men styres av de verdier og normer som omgir dem. Enkelte beskrivelser innenfor teorien gir et inntrykk av at de handler uten selv å forstå eller forholde seg til at de taper på sine handlinger på sikt. Paul Willis (1977) er blant teoretikerne som kan plasseres under verditeorier, men som har en noe annerledes type skildring av arbeiderklassebarns forhold til skolekulturen. Willis beskriver hvordan en gruppe arbeiderklassegutter "the lads" motsetter seg skolearbeidet og lærerne som autoriteter og skaper en alternativ kultur. Skolen oppleves som mindre relevant, og blir for disse elevene isteden en arena hvor de vanskeliggjør lærerens undervisning og andre elevers læring, ifølge Willis. Dette som en avstandtagen til det kapitalistiske systemet som skolen er en del av. Willis ser ikke ulikhetene mellom klassene som noe som utelukkende reproduseres av skolen. Arbeiderklasseelevene tar selv tar aktivt del i å reproducere ulikheter gjennom å skape en motkultur (Willis 1953).

Verditeorier legger vekt på sekundære effekter som forklaring på utdanningsforskjeller mellom ungdom med ulik sosial bakgrunn. Dersom eleven og dens familie har et negativt syn på skole, vil de ikke ha et ønske om å velge høy utdanning. Lav innsats og dermed gjerne dårlige karakterer vil, følge av en negativ holdning og et ønske om å velge bort utdanning.

3.3.1 Verditeoriens relevans for forskjeller mellom minoritets- og majoritetselever

Dersom verditeorier skal overføres til minoritetselever, måtte man gå ut ifra at

minoritetsfamiliers verdisystem skulle ligne verdisystemet verditeorier legger som premiss for familier fra lavere lag. Det kunne tenkes at minoritetsfamilier ser skolen som mindre relevant for dem og ikke ser verdien av den. Dersom minoritets elever opplever at de som gruppe har vanskeligere for å lykkes og vanskeligere for å få jobb, kan det hende de ikke ser nytten av og derfor har liten interesse av skolearbeidet. Det er da trolig lettere å havne i den gruppen som avstår fra å fullføre videregående, da verdiene kan tenkes å virke inn på karakterer og motivasjon for å bli værende i skolen. Samtidig kan det hende at det ikke er noen av foreldrene som holder eleven tilbake fra å droppe ut dersom vedkommende først har kommet litt på kant med skolen. Det kan og tenkes at enkelte minoritets elever opplever at de vil ha vanskeligheter med å lykkes, og derfor skaper et eget miljø atskilt fra majoritets elevene, hvor de tar avstand fra undervisningen ikke helt ulikt "the lads".

Mye tidligere forskning kommer imidlertid med resultater som står i strid med at minoritetsfamilier har et negativt forhold til skolen. Mange studier har vist at minoritetsforeldre er ekstra opptatt av barnas skolegang. På tross av at disse foreldrene muligens har større vansker med å hjelpe barna med skolearbeidet, er de svært oppmuntrende og understreker utdanningens betydning. Dessuten er minoritets elever selv svært positivt innstilt til skolen, de gjør mer lekser og har ofte planer om høyere utdanning senere (for eksempel Bakken 2003, Lauglo 1996, Sletten 2001). Dersom minoritets elever har mer driv og mer positiv holdning til skolearbeid, vil verditeorier være lite egnet til å forklare årsakene til at minoritets elever sjeldnere fullfører videregående skole. Minoritets elever og foreldres verdier, kan imidlertid kanskje bidra motsatt til å forklare hvorfor forskjellene mellom majoritet og minoritet i andelen som fullfører videregående skole ikke er større enn de faktisk er.

Det kan tenkes at verditeori er relevant for minoritets elevers utdanningsvalg, men på en annen måte enn teorien tradisjonelt forklarer forskjeller mellom ulike sosiale sjikt. Kanskje er verdiene til utdanning snarere mer positive blant minoritets elever enn blant majoritets elever. Dersom dette er tilfelle, vil minoritets elevers verdier ikke kunne forklare at de i mindre grad enn majoritets elever gjennomfører videregående skole. Verdiene kan imidlertid bidra til å forklare hvorfor forskjellene ikke er større enn de faktisk er.

3.4 Kulturteorier

Kulturteorier understreker betydningen av kulturforskjeller mellom sosiale lag og betydningen disse har for prestasjoner. På skolen læres det bort ferdigheter som elever fra lavere lag ikke har blitt forberedt på hjemme, de har dermed ikke det som skal til for å lykkes (Boudon 1974, Bourdieu 1977, Bourdieu & Passeron 2006, Hansen 1997, Opheim og Støren 2001). Kulturteorier deler seg i to ulike retninger; ressursvakhetsperspektivet og relativitetshypotesen.

3.4.1 Resurssvakhetsperspektivet

Hernes har vært blant dem som har forklart utdanningsforskjeller ut fra ulikhet i ressurser. De ressursene som omtales her er kulturelle ressurser, ikke økonomiske ressurser. Det hevdes at barn med forskjellig bakgrunn i ulik grad disponeres for læring i hjemmet, som kan nyttiggjøres i skoleundervisningen og gi klare fortrinn. Barn med høyt utdannede foreldre kan bruke dem som ressurspersoner i skolearbeidet, og slik få mer utbytte av undervisningen enn barn fra lavere lag. Som følge av mangel på slike kulturelle ressurser, er derfor barn fra lavere sosiale lag som regel dårligere rustet til å prestere på skolen (Hernes 1974). I Norge har vi økonomiske støtteordninger som tiltak for å sikre like utdanningsmuligheter. Men slike økonomiske ressurser vil ikke kunne kompensere for de ulikheter i kulturelle ressurser som eksisterer mellom ulike lag. Kulturelle ressurser som vil kunne ha betydning for selve læringen. Skolen forsterker forskjellene elevene bringer med seg hjemmefra ved at alle elevene behandles likt, og barn fra lavere sosiale lag ikke får ekstra ressurser av den typen som kunne kompensert for manglende kulturell og intellektuell utrustning hjemmefra (Hernes 1974).

Bernstein hevder at barn fra middelklassen også har et bredere ordforråd og mer utviklet språklig begrepsapparat enn barn fra lavere lag (Bernstein 1964). Språkkodene har mindre å gjøre med barnas intelligens, mer med den klassebakgrunnen de vokser opp med. Bernstein skiller mellom begrensede ("restricted codes") og utvidede språkkoder ("elaborated codes"). En utvidet språkkode innebærer et rikere vokabular og flere valgmuligheter. Språkkodene er sterkt knyttet til klasse, og kodene symboliserer i følge Bernstein et barns sosiale identitet. Elever fra lavere lag vil være fortrolig med en begrenset språkkode, mens elever fra høyere lag vil være mer kjent med den utviklede språkkoden. Elever fra høyere sosiale lag vil kanskje også lettere kunne veksle mellom begge disse språkkodene, mens elever fra lavere lag kun har

tilgang til den begrensede språkkoden. Bernstein hevder imidlertid også at ingen av kodene er bedre enn den andre. De har hver sine ulike muligheter, men samfunnet vil kunne gi dem ulik verdi. Det er den utvidede koden som er den mest relevante for å lykkes i utdanningssystemet. Når elever fra lavere lag ikke er kjent med dette systemet med språkkoder vil de ha vanskeligere for å lykkes (Bernstein 1964). Bernstein kan virke noe ambivalent i beskrivelsen av hvordan barn fra ulike klasser forholder seg til ulike språkkoder. At barn fra middelklassen behersker to språkkoder, mens barn fra lavere klasser kun har tilgang på en, kan klart knyttes til ressursvakhetsperspektivet. Bernstein fremlegger samtidig at det er samfunnet som gir kodene ulik verdi, blant annet gjennom utdanningssystemet, men at kodene kan sidestilles og har ulike muligheter. Dette vil imidlertid ha visse likheter med den andre retningen innen kulturteori, relativitetshypotesen.

3.4.2 Relativitetshypotesen

Denne retningen understreker at skolen formidler og favoriserer en middelklassekultur som elever fra lavere lag ikke kjenner seg igjen i. Barn fra lavere samfunnslag framstilles ikke i denne retningen som mer ressursvake, men at de har en annen kultur enn den som er nødvendig å være kjent med dersom man skal lykkes i skolen. (Hansen 1986: 6-7). Bourdieu er en fremtredende teoretiker innenfor denne retningen. For å forstå og få utbytte av undervisningen kreves det, i følge han, et helt spesielt grunnlag. Det er nødvendig å ha kjennskap til middelklassens kultur og væremåte, og beherske denne for å lykkes i skolen (Bourdieu 1977, Bourdieu & Passeron 2006). Den nødvendige kompetansen elevene trenger, læres ikke bort av skolen. I utdanningssystemet kreves det derimot, i følge Bourdieu, at elevene fra før av skal besitte en språklig og kulturell kompetanse. Skolen vil ikke gi elevene noe utover det å utvide den kunnskapen og kulturen elever fra middelklassen har tilegnet seg fra før gjennom familien (Bourdieu 1995, Bourdieu 1977: 494, Bourdieu & Passeron 2006). Elever fra lavere lag vil ikke ha denne spesifikke kompetansen, og derfor oppleve undervisningen som formålsløs og fremmed ut fra sitt eget kulturelle ståsted.

Bourdieu ser skolen som en av de viktigste arenaer hvor reproduksjonen av dominansen over lavere klasser foregår. Skolen er sentral i opprettholdelsen av den sosiale orden, ifølge Bourdieu. Skolen er og en institusjon der sannsynligheten er minst for at medlemmer fra lavere klasser skal bli klar over sine interesser og få fram disse. I følge Bourdieu oppfattes dominansen og underordningen i skolen som naturlig. Aksept for skolesystemets dominans er

derfor utbredt i de lavere lag (Bourdieu 1977). Det er imidlertid sådd tvil om de kulturelle forskjellene mellom høyere og lavere lag i Norge virkelig er så store som teorien gir inntrykk av. Og det er satt spørsmålstegn ved at lærernes undervisning skulle befinne seg så langt fra væremåten og kulturen til barn fra lavere lag i Norge (Danielsen 1998). Hansen fremholder også at siden kulturelle og sosiale forskjeller ikke er så store i Norge som i mange andre land, er det vanskelig å tenke seg at kulturen som formidles i den norske grunnskolen skulle være så fremmed og formålsløs for barn fra lavere sosiale sjikt. Hun kan vanskelig tenke seg at det er mange barn i Norge som vokser opp i spesielt dårlige eller ressursvake miljøer (Hansen 1986). Hansen mener dessuten at det ville vært mer naturlig å fokusere forklaringene på hvorfor ungdom fra de aller øverste sosiale sjikt i samfunnet skiller seg ut fra andre prestasjonsmessig, enn å gi forklaringer på de lavere lags ressursvakheter (Hansen 1986).

Kulturteorier forklarer først og fremst utdanningsforskjeller etter sosial bakgrunn ved hjelp av forskjeller i prestasjoner, de såkalte primære effekter. Prestasjoner forventes å være hovedmekanismen som direkte påvirker hvorvidt elever går videre i utdanningssystemet. Kulturforklaringer fokuserer derfor på å forklare hvorfor skoleprestasjoner varierer med sosial bakgrunn.

Kulturteorier har møtt kritikk blant annet for å overdrive prestasjoners betydning for utdanningsvalg (Boudon 1974, Hansen 1986). Boudon samt Hansen mener at kulturforklaringer blindt overser at utdanningsvalg varierer etter sosial bakgrunn også når prestasjoner holdes konstant. Selv når ungdom med ulik bakgrunn har de samme karakterene, er sannsynligheten for å gå videre i utdanningssystemet størst blant dem fra høyere sosiale lag. Kulturteorier gjør ingen forsøk på å forklare forskjeller som ikke skyldes prestasjonsforskjeller. Primæreffekter ser ut til å ha størst betydning for ulikheter i grunnskolen. I en mer helhetlig forklaring av sosiale ulikheter gjennom utdanningsforløpet, bør ikke andre viktige forklaringsmekanismer utelates (Boudon 1974, Hansen 1986).

3.4.3 Kulturteorier knyttet til minoritets elever

Kulturteorier kan kanskje synes mer relevant for å forklare forskjeller mellom elever med minoritetsbakgrunn og majoritetsungdom, enn forskjeller mellom elever med ulik klassebakgrunn, da minoritetsforeldres kultur ofte vil kunne være svært forskjellig fra den norske. I forhold til ”relativitetshypotesen” kan det tenkes at ungdom med minoritetsstatus

ikke behersker den type vestlige middelklassekultur som framelskes i den norske skolen. Minoritetsforeldre har ikke selv gått gjennom det norske skolesystemet og vil ofte mangle kunnskap om pensum, hvordan undervisningen foregår og ulike krav som stilles til elever i den norske skolen. Deres evne til å hjelpe med lekser vil kunne være mangelfulle som følge av at de i mindre grad har kjennskap til alt det som formidles i skolen.

Barn med minoritetsbakgrunn vil kanskje også bli behandlet annerledes enn majoritets elever (Bakken 2003). Kanskje er det også som Krange og Bakken argumenterer for, at minoritets elever har vanskeligere for å nyttiggjøre seg av å ha foreldre med høy utdanning og inntekt etc. De minoritets elevene som har foreldre med høy utdanning, mangler kanskje likevel den type kulturell kapital som kan nyttiggjøres i norsk skole og vil være nødvendig for å lykkes (Krange og Bakken 1998). Det kan i tråd med dette forventes at foreldres utdanningsnivå har mindre å si for minoritets elever enn majoritets elever.

Med utgangspunkt i teorier om kulturell kapital og kulturforklaringer, kan man muligens forvente at forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever i minoritets elevenes disfavør vil slå sterkere ut på studieforbereidende linjer. På yrkesfag er det litt andre fag som står mere sentralt enn det man kan kalle typiske ”middelklassefag.” På yrkesfag er det flere praktiske fag og færre av de mer teoretiske fagene hvor middelklassebarn fra majoriteten kan tenkes å ha betydelige fortrinn.

Dersom det er store forskjeller i fullføring mellom elever med ulik landbakgrunn men som likevel har foreldre med svært ulik kulturbakgrunn enn den norske, og noen muligens ligger på nivå med majoriteten, kan imidlertid det faktum at minoritets elevens kultur er svært annerledes enn den norske ikke være den eneste forklaringen på ujevnheter mellom majoritet og minoritets elever. I så fall er også andre faktorer viktige.

3. 5 Sosial posisjonsteori

Sosial posisjonsteori er den teorien som Boudon selv lanserer. Den baserer seg på at utdanningsvalg er gjenstand for rasjonelle overveininger av kostnader og fordeler som dessuten virker forskjellig hos ulike samfunns lag. For en elev med høy sosial bakgrunn vil fordelene ved å velge så mye utdanning som mulig være store. Av særlig viktighet er det at de vil ønske å unngå nedadgående mobilitet. For en med lavere sosial bakgrunn vil ikke

fordelene være like store, da en ikke trenger å velge så høy utdanning for at den skal være på minst samme nivå som foreldrene. For elever fra lavere lag, vil kostnader ved å velge mer utdanning enn vennene kunne være tap av sosialt nettverk eller frykt for større avstand til vennegjengen. For en med lav sosial bakgrunn, vil de økonomiske kostnader ved utdanning kunne oppfattes som voldsomme og et høyt studielån vil kunne synes risikofylt. De økonomiske kostnader knyttet til utdanning vil være relativt mindre for en familie med en mer stødig familieøkonomi. Det er altså i tråd med denne teorien å forvente at det er mindre kostnader ved ikke å fullføre videregående skole for en fra lavere sosiale lag sammenlignet med en fra høyere sosiale lag (Boudon 1974, Hansen 1997, Opheim og Støren 2001). Teorien vektlegger sekundære effekter av sosial bakgrunn som forklaring på utdanningsforskjeller.

Goldthorpe har vært en viktig teoretiker innenfor sosial posisjonsteori. Han fokuserer i større grad enn Boudon på skillet mellom målet om å *opprettholde* sin klasseposisjon og målet om å oppnå *stigende* klasseposisjon. Han hevder at barn med arbeiderklassebakgrunn, i motsetning til barn med høyere klassebakgrunn, vil kunne oppleve en konflikt mellom disse målene. Goldthorpe fremholder at når disse to målene kommer i konflikt, vil målet om å opprettholde sin klasseposisjon være overordnet målet om å oppnå mobilitet (Goldthorpe 2000). For eksempel kan den tryggeste måten å opprettholde sin sosiale posisjon for et barn med arbeiderklassebakgrunn, være å sikte seg inn på en yrkesrettet opplæring som fører til en framtid som faglært arbeider framfor ufaglært eller arbeidsledig. Den sosiale posisjonen vil da være opprettholdt. Å velge studieforberevende studieretninger og senere kanskje høyere utdanning, kan være forbundet med høy risiko for arbeiderklassebarn som ønsker å opprettholde sin status. Muligheten for ikke å klare utdanningen, vil kunne være stor, og arbeidsledighet eller det å måtte ta en ufaglært stilling er mulige utfall. For en fra arbeiderklassen vil en kortere utdanning vil kunne oppfattes tryggere og mindre risikofylt, når det er viktigere å opprettholde sin klasseposisjon enn å forsøke å oppnå en høyere (Goldthorpe 2000). Barn fra høyere lag vil imidlertid oppmuntres til å ta høyere utdanning. For barn fra høyere lag er det å velge høyere utdanning også nødvendig for å opprettholde deres klasseposisjon. De økonomiske kostnadene og risikoene ved langvarig utdanning merkes i mindre grad hos familier fra høyere lag da disse også har en større andel av disse ressursene. Kostnadene ved langvarig utdanning må sies å være relativt mindre for slike familier (Goldthorpe 2000:249).

3.5.1 Sosial posisjonsteori knyttet til minoritetslever

Minoritetslever har riktignok foreldre med lavere utdanning og inntekt enn majoritetslever, og et eventuelt ønske om å opprettholde sosial posisjon krever generelt lite utdanning fra minoritetslever, noe som skulle tilsi at de tar mindre utdanning. En del forskning tyder imidlertid på at minoritetslever har et sterkt ønske om mobilitet (bl.a. Bakken 2003, Lauglo 1996, Ogbu og Gibson 1991), at det slett ikke er slik at det viktigste for dem er å opprettholde foreldrenes sosiale posisjon. Minoritetslever har dessuten ofte ønske om å ta prestisjefulle og langvarige utdanninger, spesielt profesjonsstudier (bl.a. Sletten 2001, Leirvik 2004). Å velge slike utdanninger oppfattes kanskje av mange minoritetslever som den sikreste måten for å lykkes. Det kan være betydningsfullt at minoritetslever har foreldre som kan ha innvandret ut ifra ønsker om et bedre liv for barna sine og bedre utdanningsmuligheter, og et sterkt ønske om at denne muligheten må utnyttes av barna. Minoritetslever og deres foreldre oppfatter kanskje og utdanning som mer nødvendig, fordi de vet at arbeidslivet er vanskeligere for minoriteter. Det kan derfor virke som om det å oppnå stigende mobilitet er spesielt viktig for minoritetslever, da de er i en mer spesiell situasjon enn majoritetslever med lignende klasseposisjon. Sosial posisjonsteori, særlig Goldthorpe sin versjon, vil muligens derfor være mindre egnet til å forklare minoritetslevers utdanningsvalg.

Familier som opprinnelig hadde høy status i hjemlandet, opplever gjerne å miste denne i Norge. At barna tar høy utdanning og gjør suksess, kan være en måte å gjenopprette familiens status på (Leirvik 2004: 96). Dette ble nevnt spesifikt i forhold til vietnamesiske familier, men kan tenkes å gjelde generelt for minoritetsfamilier som hadde høy status i hjemlandet.

3. 6 Minoriteter og utdanning – andre teorier

3.6.1 Frivillige og ufrivillige minoriteter

Ogbu og Gibson (1991) skiller mellom det de kaller *frivillige* og *ufrivillige* minoriteter, de hevder at en minoritetsgruppes historie samt nåværende status vil være av betydning for hvorledes gruppen velger å forholde seg til skolen. Minoriteter som frivillig har valgt å flytte til et annet land ut av et ønske om bedre muligheter økonomisk og bedre jobbmuligheter, vil oppleve forholdet til majoriteten og deres institusjoner annerledes enn minoriteter som ikke frivillig har valgt å bli en minoritet, men som er blitt importert til landet mot sin vilje og gjennom historien har blitt systematisk diskriminert. Frivillige minoriteter er den gruppen Ogbu og Gibson beskriver som best kan sammenlignes med minoriteter i Norge, (ufrivillige

minoriteter er svarte eller afroamerikanere i USA som opprinnelig kom til landet gjennom slavehandel). For frivillige minoriteter er det ofte tanken om bedre utdanningsmuligheter for barna som veier tyngst. De vanskelighetene de møter i det nye landet oppfattes gjerne som midlertidige problemer som vil løses med tiden. En vanskeligere situasjon enn majoriteten, vil likevel kunne oppfattes som en bedre situasjon enn den i hjemlandet. Minoriteter som nylig har immigrert på frivillig basis har således positive verdier til skolesystemet (Ogbu & Gibson 1991). Ufrivillige minoriteter kan derimot, har et mer negativt syn på utdanningssystemet. De oppfatter ikke barrierene og diskrimineringen som midlertidig. De skaper sin egen kultur i motsetning til majoriteten. Dette skiller seg fra frivillige minoriteter som allerede har en kultur som videreutvikles og som verken trenger ligne majoritetens, ei heller å være i opposisjon til den. Disse opplever at de må jobbe dobbelt så hardt for å lykkes i samme grad som majoriteten. På den annen side blir læring og innsats i skolen av mange sett som å adlyde de hvite og deres undertrykking. Innsats kan slik komme i konflikt med kulturen, og den kulturen som bygges opp i opposisjon kan sees på som en motstandskultur.

Ogbu og Gibson skiller mellom frivillige og ufrivillige minoriteter og mener deres ulike historier og reaksjon på dem forklarer forskjeller i hvordan disse i ulik grad lykkes i skolesystemet. Teorien kan i mindre grad forklare forskjeller i prestasjoner mellom minoriteter med bakgrunn fra ulike land. Skillet forteller også mindre om situasjonen i Norge, da forholdet med ufrivillige minoriteter med en langvarig historie med undertrykning, er annerledes i Norge enn i USA. Etterkommere og barn av minoriteter har riktignok ikke selv valgt å immigrere, imidlertid vil de ikke dele historien til de ufrivillige minoritetene Ogbu og Gibson beskriver. For første generasjon vil som nevnt vanskeligheter kunne sees som overgangsproblemer som vil minske med tiden. Dersom disse ikke utjevner seg over tid, som forventet, vil imidlertid optimismen kunne snu og godt etablerte etterkommere vil kunne oppfatte situasjonen mer slik som ufrivillige minoriteter i USA. Da Norges innvandrerhistorie foreløpig ikke går så langt tilbake i tid, vil det nok ta noe tid før man vil se hvilket utfall dette vil få.

Ellers kan teorien kategoriseres som en verdiforklaring, som også inneholder rasjonelle faktorer. Bildet som tegnes av frivillige minoriteters positive holdning til skolen og vilje til å overvinne barrierer, er ikke så forskjellig fra hvordan minoriteter i Norge blir beskrevet i neste avsnitt.

3.6.2 "Mer driv" og "Optimismehypotesen"

Bakken (2003) spør i rapporten *Minoritetsspråklig ungdom i skolen* om minoritetsspråklige elevers svakere skoleprestasjoner best kan forklares ut ifra tradisjonelle forklaringer basert på sosial bakgrunn, eller om nye skillelinjer bedre kan forklare ulikheter. Ulikhet i utdanning for minoriteter, kan gjerne deles i forklaringer som legger vekt på de begrensninger minoritets elever møter i motsetning til de som fremmer ressurser. En *reproduksjonshypotese*³ går ut ifra at diverse barrierer kan virke hemmende på minoriteters muligheter for å lykkes i utdanning. De aspektene som kan tenkes å stå til hinder for minoritets elever vil være diskriminering, kulturell avstand, språk og mindre tilgang på ressurser i hjemmet som foreldres utdanning og økonomiske ressurser. *Optimismehypotesen* fokuserer på at andre forklaringer enn tradisjonelle barrierer kan virke i motsatt retning og kompensere for ressursmangler. Et sterkt ønske om å overvinne hindringer samt høye forventninger fra foreldre, vil kunne medføre at minoritets elever møter skolen med optimisme og pågangsmot (Bakken 2003:15).

Både Bakken og Lauglo har funn som tyder på at minoritets elever er like interesserte i skolen som andre, og generelt har noe mer positive holdninger til skolen enn majoriteten.

Minoritets elever har videre minst like høye ambisjoner om videre utdanning, og bruker mer tid på lekser enn majoritets elever. Lauglo fant at minoritets elever opplever skolen som mer spennende og lærerne som flinke til å lære bort (Bakken 2003, Lauglo 1996). Forventninger hjemmefra og flittig arbeid med lekser, vil i stor grad kunne kompensere for de barrierer som møter minoritets ungdom og gjøre forskjellene mindre enn de kunne vært (Bakken 2003). (Lauglo 1996).

Lauglo trekker særlig fram elever med bakgrunn fra "konfusianske" land som svært iherdige med lekser, og en gruppe hvor fraværet av negative holdninger til skole er ekstra markant. I denne oppgaven vil vietnamesere være en av gruppene som skilles ut for å undersøke forskjeller mellom enkeltland. Dersom disse elevene gjør det vesentlig bedre sammenlignet med andre elever, vil dette kunne styrke antagelsen om at "ekstra driv" er en viktig mekanisme for minoriteter i utdanning.

Gjennom hard innsats kan muligheter åpnes for minoritets barn, muligheter som kan skille seg vesentlig både fra foreldrenes utsikter i et nytt land, samt muligheter som ville vært

³ Reproduksjonshypotesen og optimismehypotesen ble først presentert i Lauglo 2000.

tilgjengelige for barna i hjemlandet (Lauglo 1996, Ogbu & Gibson 1991). Visshet om diskriminering og høyere arbeidsledighet for minoriteter i arbeidslivet kan ha betydning. Dersom minoritetsforeldre opplever at slike vanskeligheter skyldes språkproblemer og mangel på utdanning fra Norge, kan dette bidra til at minoritets elever og deres foreldre ser viktigheten av å lykkes i det norske utdanningssystemet for at etterkommerne skal slippe mange av de vanskelighetene mange av foreldregenerasjonen opplevde. Det kan dermed føre til at flere minoritets elever ser viktigheten av å arbeide hardt for å lykkes i det norske utdanningssystemet.

Svakere skolerresultater for minoritets elever skyldes derfor trolig i mindre grad at verdier står i veien for at elevene skal ta skolen på alvor. Minoritets elever, også fra høyere sjikt, vil kunne mangle den norske spesifikke kulturelle kapitalen som forutsettes for å lykkes i den norske skolen (Krange og Bakken 1998). Lauglo peker også på at aspirasjoner og planer ofte forandrer seg for minoritets elever i løpet av ungdomsskolen (Lauglo 1996). Aspirasjonene er ofte høye i begynnelsen av ungdomsskolen, men møtet med ”virkeligheten” og kanskje lavere karakterer enn innsatsen skulle tilsi, kan bidra til å legge en demper på planene.

3.6.3 Språk

Mange minoritets elever er tospråklige, ved at de snakker språket fra foreldrenes hjemland i hjemmet og det norske språk i skolen. Enkelte av disse elevene har også mulighet til å få opplæring i morsmålet i løpet av skolegangen. Tidligere var en utbredt oppfatning at det å være tospråklig, kunne gå ut over den generelle læring og slik føre til lavere prestasjoner (blant annet i forbindelse med IQ-tester). Nyere systematiske studier har imidlertid vist at det å være tospråklig kan resultere i bedre kognitive funksjoner og at tospråklige ofte skårer bedre på IQ-tester og andre tester enn enspråklige (Ghuman 2002). Minoritets elevene som undersøkes i denne oppgaven har gått gjennom hele det norske skolesystemet og har derfor ikke de samme språkproblemer som enkelte minoriteter som kom senere til Norge har måttet oppleve. Likevel kan det tenkes at minoritets elever vil ha vanskeligere for å beherske visse språklige finesser og få det samme ut av språket i sitt skolearbeide som majoritets elever fra middelklassen. Elever med minoritetsbakgrunn, vil for eksempel kunne tenkes i mindre grad å beherske såkalte utvidede språkkoder (Bernstein 1964) enn en gruppe elever fra majoritetsbefolkningen. Minoritets elever vil i så fall ha et mindre vokabular og i mindre grad beherske den delen av språket som gir best uttelling i skolen (Bernstein 1964).

3.6.4 Materielle og økonomiske ressurser

I Krange og Bakken (1998), diskuteres betydningen av antall rom per person. Antall søsken vil handle om noe av det samme, og man kan forvente at dette kan ha noe betydning. Det å ha mange søsken vil kunne påvirke arbeidsro som er av betydning for konsentrasjon under leksearbeidet, samt muligheter for at foreldre har mindre tid til å følge opp barna i forhold til skolearbeidet og deres utvikling generelt. Også økonomiske ressurser vil måtte deles mellom flere barn, dersom søskenflokken er stor. De eldste barna i en stor søskenflokk vil også kunne møte større krav til å måtte hjelpe foreldre med barnepass, husarbeid og økonomisk tilskudd til familien gjennom ekstrajobber. Da det er forskjeller mellom majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen med tanke på søskenflokkens størrelse, vil dette være en variabel som kan være relevant å kontrollere for (Lie 2004). Å ha søsken kan også ha mange positive effekter. Minoritets elever med eldre søsken vil kunne dra nytte av hjelp fra søsken som har gått gjennom det norske skolesystemet, i motsetning til deres foreldre.

3. 7 Hypoteser

Minoritets elever har på den ene siden lavere prestasjoner og lavere sosial bakgrunn enn majoriteten, noe som kan bidra til lavere gjennomføring i videregående skole. Samtidig viser forskning at det ikke er slik at minoritets elever har lavere innsats og interesse for skolen enn majoritets elever, men at mange har et såkalt ”ekstra driv”. Minoritets elever har altså mindre ressurser når det gjelder sosial bakgrunn samtidig som en positiv innstilling til skolen og arbeidslyst vil kunne kompensere noe for dette.

Tidligere forskning og teori skaper grunnlag for enkelte hypoteser knyttet til hva som virker inn på minoritets elevers gjennomføring av videregående skole. Hypotesene presenteres nedenfor og vil testes ut i analysekapitlene.

Sosial bakgrunn

Tidligere forskning har vist at sosial bakgrunn virker inn på sannsynligheten for å droppe ut av skolen. Det faktum at minoritets elever har foreldre med lavere utdanning og inntekt forklarer en vesentlig del av variasjonen mellom minoritets- og majoritets elever (bl.a. Brekke og Fekjær 2007, Raaum og Hamre 1996). Brekke og Fekjær (2007) fant at forskjeller i sosial

bakgrunn forklarte mesteparten av etterkommeres høye drop-out sannsynlighet sammenlignet med majoriteten.

H1: Forskjeller i gjennomføring skyldes i stor grad at minoritets elever har lavere sosial bakgrunn enn majoritets elever.

Karakterforskjeller

Både norske og utenlandske studier har vist at minoritets elevers skoleprestasjoner er svakere enn majoritetens (Coldinng m.fl. 2005, Helland og Støren 2004, Löfgren 1991, Markussen m.fl. 2006, Krange og Bakken 1998). Markussen m.fl. (2006) fant en sterk sammenheng mellom grunnskolekarakterer og sannsynligheten for å slutte i videregående opplæring. Lave karakterer økte og sannsynligheten for å slutte i videregående skole på et tidlig tidspunkt.

H2: Forskjeller i gjennomføring skyldes i stor grad at minoritets elever har lavere karakterer enn majoritets elever.

På hvilken studieretning er gapet mellom minoritets- og majoritets elever mest omfattende?

Brekke og Fekjær (2007), fant at forskjellene mellom minoritets og majoritets elevers sannsynlighet for drop-out, er særlig stor på allmennfag. På den annen side peker Markussen m.fl.(2006) på at tilgangen på læreplasser kan være av betydning for drop-out i yrkesfagene. Hvis minoritets elever har vanskeligere med å få læreplass, vil dette kunne virke inn på forskjeller mellom minoritets og majoritets elevers gjennomføring særlig på yrkesfag (Helland og Støren 2004).

Som nevnt under kulturforklaringer kan man kanskje forvente at forskjellene mellom minoritets- og majoritets elever er større på studieforberedende linjer. På studieforberedende linjer er fagene mer teoretiske og det man kan kalle ”middelklassefag”. Dersom muligheten for å lykkes i slike fag er sterkt påvirket av besittelse av en utvidet språkkode og en spesifikk norsk kulturell kapital, vil dette kunne gi utslag i større forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever på studieforberedende linjer. På yrkesfag, hvor et flertall av fagene er mer praktiske, forventes slike faktorer å være av mer underordnet betydning.

Hypotesens retning i dette tilfellet er derfor i mindre grad gitt, da tidligere forskning og teori peker i noe forskjellige retninger.

H3: Gapet mellom minoritets elever og majoritets elever i gjennomføring, er størst på studieforberevende linjer.

Er det forskjeller mellom minoritets elevers og majoritets elevers frafall på ulike tidspunkter i yrkesfag?

Dette vil undersøkes særlig for minoritets elever på yrkesfag. Markussen m.fl. (2007) hever at frafallet på yrkesfag er særlig høyt i overgangen mellom det andre og tredje året. (Det er i denne overgangen elevene går over fra opplæring i skole til enten å gå i lære, ta allmenn påbygging eller ta et alternativt VK2-kurs). At konkurransen om læreplasser særlig rammes minoritets elever og at mulig diskriminering kan føre til at svært mange minoritets elever sliter med å fullføre yrkesfag har tidligere vært diskutert (se Markussen m.fl. 2007 og Helland og Støren 2004). Det er hevdet at særlig de minoritets elever med svake karakterer vil ha vanskeligheter. Og forskning viser at minoritets elever har vanskeligere for å få læreplass, selv etter kontroll for faktorer som karakterer (Helland og Støren 2004, Markussen 2007). Minoritets elever viser seg også å være særlig tilbøyelige til å begynne på studieforberevende linjer, til tross for svakere prestasjoner enn majoritets elever. Hvis minoritets elever på yrkesfag er en gruppe med særlig svake prestasjoner, kan man kanskje også forvente at de vil falle fra tidlig. Det kan muligens foregå betydelig diskriminering i riften om læreplasser. Dette vil imidlertid være av mindre betydning for hvilke tidspunkt minoritets elever oftest faller fra, dersom minoritets elevene som faller fra i hovedsak gjør dette på tidligere tidspunkter.

H4: Minoritets elevers høyere frafall på yrkesfag skyldes i stor grad at de har vanskeligere for å få læreplass, og frafallet av minoritets elever vil derfor være særlig omfattende etter VK1.

Landbakgrunn

Å behandle minoritets elever som en enhetlig gruppe uten å skille mellom land, innebærer en tilsløring av variasjoner innad i minoritetsbefolkningen. Det kan som nevnt være store variasjoner mellom familier fra ulike land i forhold til verdier knyttet til skole, type forhold

mellom foreldre og barn og andre faktorer som vil kunne virke inn på sannsynlighet for gjennomføring.

Elever med vietnamesisk bakgrunn gjør det meget godt i skolesystemet generelt, også i høyere utdanning (Fekjær 2006:79, Lie 2004: 29). Brekke og Fekjær (2007), fant at ungdom med vietnamesisk bakgrunn hadde tilnærmet like lav sannsynlighet for å droppe ut av studieforberevende linjer som majoriteten. Med lik sosial bakgrunn hadde vietnamesiske elever betydelig lavere sannsynlighet for å droppe ut enn majoriteten. Elever med pakistansk og iransk bakgrunn hadde klart høyere sannsynlighet for å droppe ut. Leirvik (2004) fant at elever med vietnamesisk bakgrunn var preget av foreldrenes utdanningsønsker og ønsket at foreldrene skulle være stolte av deres skoleprestasjoner. Å lykkes i utdanning var en sentral måte å vise foreldrene takknemlighet på (Leirvik 2004).

H5: Elever med bakgrunn fra Vietnam har høy gjennomføring sammenlignet med elever med bakgrunn fra Pakistan eller Iran.

Ulik betydning av sosial bakgrunn for minoritets og majoritets elever

Minoritets elever er ofte svært positivt innstilt til skolen og innsatsviljen er stor. Samtidig kan det virke som om minoritets elever har vanskeligere for å nyttiggjøre seg av resurser som betinger suksess for majoritets ungdom, blant annet som følge av mangel på den type kulturell kapital som fremmer suksess i skolen (Krange og Bakken 1998). Da Krange og Bakken undersøkte innvirkningen av sosial bakgrunn på karakterer, målt ved fars yrke, fant de den samme tendensen i minoritets- og majoritetsbefolkningen, men styrken i sammenhengen var ulik. Særlig det å ha fedre i mellomlagene hadde sterkere positiv effekt for majoritets elever (Krange og Bakken 1998:394). Støren m.fl. (2007) fant at foreldres utdanningsnivå har sterkere effekt på oppnåelse av studie- eller yrkeskompetanse for elever med skandinavisk bakgrunn enn for elever med ikke-vestlig bakgrunn (Støren m.fl. 2007:171).

På samme måte som at utdanning vil kunne ha ulik betydning, kan det og tenkes at foreldres inntekt har ulik effekt for minoritets- og majoritets elevers gjennomføring. De to neste hypotesene vil undersøke om foreldres utdanning og inntekt vil ha lik effekt for elever med og uten minoritetsbakgrunn.

- H6: Foreldres utdanningsnivå, har større betydning for majoritetslever enn minoritetslever på sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole.
- H7: Foreldres inntektsnivå, har større betydning for majoritetslevers sannsynlighet for å gjennomføre enn minoritetslevers.

Kapittel 4. Data og metode

4.1 Datamaterialet

Datamaterialet består av registerdata hentet fra NUDB (Nasjonal utdanningsdatabase) og Statistisk Sentralbyrå; FD-trygd i forbindelse med prosjektet ”Educational Careers: Attainment, Qualification and Transition to work” ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, som denne oppgaven er en del av.

4.2 Presentasjon og avgrensing av utvalget

Datamaterialet utgjøres av alle som er registrert i det norske skolesystemet som er født i 1985, 1986 eller 1987. Grunnen til at flere tidligere kull ikke undersøkes, er at 1985-kullet er første kullet med karakterer fra grunnskole registrert i NUDB. I alt gjelder dette 162379 personer. Analysene inneholder de som begynte i videregående opplæring i 2001, for 1985-kullet, 2002 for 1986-kullet og 2003, for 1987-kullet. Studieprogresjon er registrert for alle kull til og med 2006. På studieforberevende linjer, er studieløpet treårig. Gjennomføring innen normert tid vil kunne fanges opp av alle tre kull. Alle tre kullene vil derfor kunne tas med i analysene som tar for seg studieforberevende linjer.

På yrkesfag vil mange følge løpet med to års lære i bedrift, noe som gir yrkeskompetanse framfor for studiekompetanse. Videregående skole vil for disse elevene normert ta fire år i stedet for tre år. For 1987-kullet vil de som fullfører til normert tid gjøre dette innen 2007. Da datamaterialet ikke har med opplysninger for dette året, vil jeg holde 1987-kullet utenfor analysene på yrkesfag. På yrkesfag vil analysene dermed inneholde to kull, 1985 og 1986.

Da det er innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som er tema for denne oppgaven, er innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn utelatt fra alle analysene. Ikke-vestlig bakgrunn defineres her som bakgrunn fra Afrika, Asia (inkludert Tyrkia), Sør- og Mellom-Amerika, samt Øst-Europa. Personer med bakgrunn fra Vest-Europa, USA, Canada og Oseania (bl.a. Australia og New Zeeland), betraktes som vestlige og er derfor tatt ut av alle analysene.

Oppgaven tar først og fremst sikte på å undersøke minoritetsungdom som har gått igjennom det norske skolesystemet på linje med majoriteten. Dette begrunnes i kapittel 1.

Minoritetsungdom som har kommet til Norge senere enn året de fylte 7, er utelatt fra oppgaven.

Jeg sitter da igjen med et utvalg på 120591 personer, 68468 på studieforbereende linjer og 48442 på yrkesfag.

I analysene som tar for seg forskjeller etter landbakgrunn, er majoritets elever samt minoritets elever med bakgrunn fra Pakistan, Vietnam og Iran inkludert. Dette er de største minoritetsgruppene i utvalget etter overnevnte innskrenkninger og de er valgt ut på grunn av dette. Minoritets elever med bakgrunn fra andre land er utelatt fra analysene som tar for seg landbakgrunn.

4.3 Avhengig variabel

Gjennomføring på normert tid vil normalt si tre år etter fullført grunnskole. På yrkesfag vil det for elevene som har valgt læretiden imidlertid ta fire år å fullføre på normert tid da utdanningen for disse elevene er et år lengre enn for elever som går tre år på skole.

Gjennomføring av videregående skole innen normert tid vil være den avhengige variabelen. På studieforbereende linjer vil de som har gjennomført videregående skole innen normert tid for sitt kull altså innen 2004, 2005 eller 2006, være kodet 1. De som ikke er registrert som fullført eller som har fullført senere enn hva som er normert for de som er født samme år, er kodet 0. 24,3 % av elevene som begynner ved studieforbereende linjer og hele 59,6 % av de som begynner i yrkesfag, gjennomfører ikke til normert tid.

Andelen som ikke har gjennomført grunnskolen til normert tid utgjør 3723 eller 2,3 % av det totale utvalget. Av de som har gjennomført grunnskolen uten forsinkelser er det 3,3 % som ikke begynner rett i videregående, hvis vi tar utgangspunkt i majoriteten og de ikke-vestlige innvandrerne og etterkommerne som er med i utvalget. Begge disse gruppene er utelatt fra alle analyser, da de enten begynte senere i videregående enn flertallet fra sine kull, og derfor vil være forsinket til å gjennomføre til normert tid eller at de ikke begynte i videregående i det hele tatt.

På yrkesfag vil kullet født i 1987, være utelatt av analysen, da normert tid for fullføring av læretiden vil være 2007, men måling av studieprogresjon går som nevnt ikke lenger enn til 2006. Det er på yrkesfag mulig å velge enten læretid, som innebærer at videregående skole tar 4 år å gjennomføre eller elevene kan som alternativ velge et VK2-kurs, for eksempel allmenn påbygging og gjennomføre videregående på tre år. Et større mangfold av muligheter på yrkesfag må tas hensyn til i en avhengig variabel. For å få verdien 1 på den avhengige variabelen på yrkesfag, forutsettes det enten at læretiden er gjennomført innen 4 år etter påbegynt videregående opplæring, altså i 2005 eller 2006, avhengig av kull eller en form for VK2 innen 3 år. Det er og en forutsetning at lærlinger har gjennomført VK1.

En liten del av de som ikke fullfører innen normert tid, vil kanskje gå tilbake til videregående og fullføre etter 2006, og gruppen som ikke fullfører vil derfor muligens bli noe større enn hva som er reelt. Dette gjelder kanskje særlig yrkesfag, da det for de som tar lærlingperioden tar et år lengre før utdanningen er fullført. Det kan også være et problem med mangelfull registrering av fullført læretid i datamaterialet, som kan gi et noe mer dramatisk bilde av andelen som faller fra blant yrkesfagelever. Enkelte elever trenger lengre tid på å fullføre, men kommer til i løpet av et ekstra år. Dersom det er systematiske forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever her, kan dette bidra til at forskjellene mellom majoritet og minoritet virker mer eller mindre dramatisk enn hva som er tilfelle, spesielt på yrkesfag. På tross av enkelte begrensninger til nøyaktigheten i hvor mange som unnlater å gjennomføre, vil analysene i denne oppgaven imidlertid si mye om forskjeller mellom majoritets elever og minoritets elever og gjennomføring. Analysene vil på tross av begrensninger kunne gi et bilde av hva som forklarer forskjeller i gjennomføring samt forskjeller i effekten av hver av disse på minoritets- og majoritets elever.

4.3 Uavhengige variabler

4.3.1 Minoritetsbakgrunn

I denne oppgaven er fokuset rettet mot de minoritets elevene som har gått gjennom det norske skolesystemet på linje med elever født i Norge, uten minoritetsbakgrunn. De tre kategoriene som undersøkes er majoriteten, etterkommere som er født i Norge av to utenlandske foreldre og innvandrere som har kommet til Norge i alderen 0-7 år. I analysene vil kategoriene

representeres ved dummyvariabler. Majoriteten vil være referansekategori.

Andre generasjonsinnvandrere som kom til Norge fra og med åtteårsalderen er utelatt av analysene. Det samme er elever med minoritetsbakgrunn fra vestlige land.

4.3.2 Landbakgrunn

For å teste variasjonen mellom minoritets elever med ulike landbakgrunn, skilles det mellom bakgrunn fra tre ulike land; Pakistan, Vietnam og Iran. Dette er de største minoritetsgruppene i mitt utvalg. Med et antall på henholdsvis 780, 412 og 238. De vil utgjøre hver sin dummyvariabel, med majoriteten som referansegruppe. Elever med minoritetsbakgrunn fra andre land enn disse utelates fra disse analysene.

I analysedelen som tar for seg landbakgrunn, er minoritets elevene som er født i Norge og de som kom i førskolealder slått sammen til en kategori, for å holde et visst antall innenfor hver kategori. Imidlertid er det en del forskjeller i forhold til når ulike minoritetsgrupper har kommet til Norge. For eksempel er pakistanere en gruppe som kom relativt tidlig til Norge i innvandringsammenheng (Lie 2004), og blant denne gruppen er det følgelig en betydelig andel som er etterkommere. Blant iranere som gjerne har kommet senere til Norge, er de fleste førstegenerasjons innvandrere og gruppen med etterkommere liten. For å ta hensyn til slike forskjeller, kontrolleres det også for om elevene er etterkommere eller innvandrere som har kommet til Norge i førskolealder. Etterkommere som utgjør flest i denne delen av analysen, vil være referansegruppe.

Også i de separate analysene som tester samspill, er etterkommerne og innvandrerne slått sammen til en kategori. Dersom minoritetsgruppene hadde blitt undersøkt separat, ville det totale antallet i hver av analysene vært begrenset og usikkerhetene rundt resultatene ville vært for store. Hovedformålet i de separate analysene er dessuten å undersøke forskjeller mellom majoritets- og minoritets elever. Forskjellene vil komme klartest fram, dersom minoritetsgruppene er slått sammen.

4.3.3 Foreldres utdanning

Utdanningskategoriene for foreldres utdanning er universitets og høyskoleutdanning på høyere nivå, universitets og høyskole på lavere nivå, gjennomført videregående skole,

videregående grunntidning og grunnskole eller lavere. Også utdanningskategoriene utgjør hver sine dummyvariabler, med grunnskoleutdanning eller lavere som referansekategori. Selv om det kan være tilfelle at mors og fars utdanning har noe ulik betydning, vil det være den av foreldrene med høyest utdanning som blir den gjeldende her. Dette blant annet for ikke å gjøre analysene kompliserte å tolke, da analysene også består av mange andre variabler. Samtidig vil det kunne fungere som et greit mål, så lenge formålet ikke er å undersøke ulik betydning av foreldrenes utdanning.

4.3.4 Foreldres inntekt

Det er foreldrenes totale inntekt som gir utgangspunktet for inntektsvariablene ved at mors og fars inntekt er lagt sammen. Sammenhengen mellom inntekt og gjennomføring kan tenkes å være ikke-lineær. Jeg har da valget mellom å innføre annen grads ledd og eventuelt høyere grads ledd eller å kode om til dummyvariabler. Enkelte verdier på foreldrenes sammenlagte inntekt er svært høye, den høyeste registrerte foreldreinntekten er på over 18 millioner Norske kroner. Da noen få svært høye verdier vil kunne få for stor virkning ved høyere grads ledd, velges derfor i dette tilfellet dummyvariabler. Den kontinuerlige variabelen deles så inn i ti desiler, som hver inneholder ti prosent av utvalget. Desil 1 består av de ti prosentene som har foreldre med lavest sammenlagt inntekt, desil 2 består av de neste ti prosentene som har lavest inntekt etter desil 1 og så videre. Desil 1, 2 og 3, vil altså til sammen bestå av de tretti prosent elevene som har lavest utdannede foreldre og desil 10 av de ti prosent elevene med høyest utdanning. I kapittel 5 vil desil 1 være referansekategori, mens desil 2 til 10 vil inkluderes i analysen som hver sin dummyvariabel.

I kapittel 6 gjøres det separate analyser for minoritets- og majoritets elever. Et lavt antall minoritets elever særlig i analysene for yrkesfag, vil medføre at enkelte sammenhenger blir vanskeligere å slå fast enn dersom antallet hadde vært høyere. Effekter på de ulike inntektsdesilene vil derfor være svært vanskelige å slå fast når de er delt inn i hele ti ulike kategorier. Kun få, hvis noen vil kunne slå ut som signifikante. I et forsøk på å løse dette problemet, benyttes inntektsdesiler som kontinuerlig variabel. Variablene vil imidlertid være likt inndelt i kapittel 6 som i kapittel 5. Den vil ha ti ulike verdier, og de ti prosentene med lavest inntekt vil være kodet null, og de ti prosent med høyest vil være kodet ni. Dette vil også fungere som en grei løsning da kategoriene er tilnærmet lineære. Dette ble testet i forbindelse med kapittel 5 og kommer fram av tabellene i dette kapitlet. (Dette for å unngå at

standardfeilen på inntektsvariablene blir svært stor, og kun et mindretall av inntektsdesilene gir signifikante utslag). I de separate analysene blir det når dummyene slås sammen til en variabel med ti verdier, noe lettere å sammenligne inntekts betydning som helhet for minoritets- og majoritets elever. Variabelen passer derfor bedre til formålet i de separate analysene og gjør det lettere å sammenligne inntekts betydning for hver av gruppene på en ryddig måte.

4.3.5 Karakterer

Grunnskolepoeng er registrert på alle de tre kullene som er med i denne oppgaven. I den norske grunnskolen deles det ut karakterer fra 1 - 6 i elleve ulike fag. 1 er dårligste karakter og 6 er absolutt beste. For å få bestått i et fag er det imidlertid ikke tilstrekkelig med karakteren 1. For å få bestått må det minst oppnås karakteren 2. Grunnskolepoeng regnes ut ved å legge sammen verdien i de 11 ulike fagene. Dersom en elev har fått fritak eller liknende i ett fag, regnes det ut en ellefte verdi som er et gjennomsnitt av de andre karakterene og som legges til de andre verdiene. Høyeste mulige poengsum skal være 66 poeng.

Da det er mer intuitivt å beregne karaktersnitt enn grunnskolepoeng, deles grunnskolepoengene på 11. Høyeste mulige poengsum skal da være 6,00. Også verdier over dette kodes derfor til verdien 6. For å ha bestått grunnskolen må egentlig minst karakteren 2 være oppnådd i alle fag. Med et snitt på lavere enn 2 (eller grunnskolepoeng lavere enn 22), vil det kunne være fag som ikke er bestått etc. Andelen som har mindre enn 2 i snitt er 4,2 prosent av det totale utvalget. I stedet for å utelate disse fra analysen, velger jeg å kode alle verdier under 2 i snitt som verdien 2. For å få et nullpunkt som kan realiseres, velger jeg endelig å omkode variabelen som går fra 2 - 6 slik at den går fra 0 - 4. I figurene over karakterenes innvirkning tar jeg imidlertid hensyn til at det er lettere å lese etter karaktersnitt, og det presenteres derfor som 2 til 6 i snitt.

Det er grunn til å tro at sammenhengen mellom karakterer og gjennomføring ikke er lineær. Det samme var tilfelle for inntektsvariabelen. På grunn av ekstremverdier på inntektsvariabelen, ble dette håndtert ved hjelp av dummyvariabler. (Desilene som ble laget viste seg og å ha en tilnærmet lineær effekt). Når det gjelder karaktervariabelen er ekstremverdier ikke et problem, da det ikke skal være mulig å ha mer enn 6 i snitt⁴.

⁴ 5 verdier er feilkodet, og har over mulig poengsum. Disse er kodet om til 6.

Dummyvariabler også for karakterer, vil dessuten kunne føre til at regresjonsmodellen inneholder unødig mange variabler og bruk av frihetsgrader, og som vil medføre fare for mer usikre resultater. I tilfellet med karakterer, mener jeg derfor at høyere grads ledd er mer egnet for å håndtere en ikke lineær sammenheng enn dummyvariabler. Jeg velger å benytte andre og tredje grads ledd på karakterer i tillegg til første grads ledd, da sammenhengen mellom karakterer og gjennomføring har sterke tak og gulveffekter. Økningen er nemlig brattere på mellomnivåer, samtidig som effekten flater mer ut på høyere og lavere deler av skalaen. Modellen gir da en sammenheng med en sterkere S-form enn hva som er tilfellet for den logistiske kurven, og gir følgelig en bedre tilpasning til data.

I logistisk regresjon er sammenhengen ikke lineær, men har en svak S-form. Begrunnelsen for å velge en S formet funksjon, er at når andelen som har verdien 1 på den uavhengige variabelen er høy, kan den i praksis ikke fortsette å øke med samme hurtighet. I nedre del av skalaen er tilfellet det samme. Den kan ikke synke med samme helning, når andelen er på de laveste nivåer (Skog 2004:354).

4.3.6 Kjønn

Jenter er kodet 1 og gutter er kodet 0.

4.3.7 Antall søsken

Søsken deles inn i fem kategorier ”ingen søsken”, ”ett søsken”, ”to søsken”, ”tre søsken” og ”fire eller flere søsken”. De presenteres i analysen ved hver sin dummyvariabel, med ingen søsken som referansekategori.

4.5 Analysemetoder

4.5.1 Logistisk regresjon

Den avhengige variabelen i denne oppgaven er som nevnt dikotom med verdiene, gjennomført eller ikke gjennomført videregående skole. Lineær logistisk regresjon forutsetter en avhengig variabel på intervall- eller forholdstallsnivå. Da den avhengige variabelen her er kvalitativ på nominalnivå, er binær logistisk regresjon et naturlig valg for å undersøke hvorvidt de ulike uavhengige variablene vil påvirke minoritets- og majoritetslevers

sannsynlighet for å gjennomføre videregående skole.

Den avhengige variabelen vil i dette tilfellet være andelen med gjennomført videregående skole. Andelen vil variere mellom 0 og 1 (Skog 2004:353).

I logistisk regresjon kan resultatene tolkes som odds, logiter eller andeler. Verken logiter eller odds er intuitive og enkle å fortolke. I tabellene vil imidlertid de logistiske koeffisientene oppgis sammen med deres standardfeil. Konstanten (b_0) viser den gjennomsnittlige logiten når alle de uavhengige variablene har verdien 0. Regresjonsparameteren (b_1) viser hvor mye logiten øker når uavhengig variabel øker med en enhet (Skog 2004:357). At logiten har positivt fortegn betyr at sannsynligheten for å gjennomføre øker når verdien på den uavhengige variabelen øker med en enhet. Et negativt fortegn innebærer på samme måte at sannsynligheten for gjennomføring synker når verdien på den uavhengige variabelen øker.

I tabellene rapporteres det og hvorvidt signifikansnivået er på en promille, en prosent eller fem prosent, ved henholdsvis en, to eller tre stjerner. I vurderingen av resultatene godtar jeg fem prosent sannsynlighet for at resultatene skyldes tilfeldigheter. Standardfeil er en indikasjon på hvor mye estimatet kan komme til å avvike fra den riktige parameterverdien. Standardfeilen er svært avhengig av utvalgets størrelse (Skog 2004). Ved små utvalg blir standardfeilene store og fører gjerne til ikke-signifikante resultater.

Da logitene som nevnt ikke er intuitivt tilgjengelige mål, vil jeg regne ut sannsynligheter for viktige resultater og fremstille disse grafisk gjennom ulike figurer. Det vil da regnes ut hvordan sannsynligheten varierer for respondenter med tilnærmet gjennomsnittlige verdier på de andre uavhengige variablene. Logiter regnes om til sannsynligheter ved hjelp av følgende formelen:

$$P=1/(1+ \text{EXP} (-(b_0+b_1*x_1+\dots+b_n*x_n)))$$

I logistisk regresjon er sammenhengen ikke lineær, men har en svak S-form. Grunnen til å velge en S formet funksjon er at når andelen som har verdien 1 på den uavhengige variabelen er høy, kan den i praksis ikke fortsette å øke med samme hurtighet. I nedre del av skalaen er tilfellet det samme. Den kan ikke synke med samme helning, når andelen er på de laveste nivåer (Skog 2004:354).

Modellens beskrivelse av data – 2 Log Likelihood

-2 Log Likelihood er et mål på hvor godt modellen er tilpasset data og benyttes som et mål for å sammenligne ulike modeller. Testen gir et svar på hvorvidt inkludering av nye variabler fra en modell til en annen medfører en bedre tilpasning til data (Skog 2004:368). En signifikant nedgang i $-2LL$, det vil si at nedgangen er større enn hva som kan ventes ved tilfeldigheter, innebærer at en ny modell gir en bedre beskrivelse enn den forrige. $-2LL$ oppgis for hver enkelt modell.

Modellens forklaringskraft

I lineær regresjonsanalyse benyttes R^2 som et mål på modellens forklaringskraft og sier noe om hvor stor del av variasjonene i avhengig variabel som kan forklares av de uavhengige variablene (Skog 2004:265). I logistisk regresjon finnes det ulike mål som er analoge med R^2 som vi finner i lineær regresjon (Skog 2004: 418). Et av disse er Cox og Snell som oppgis i denne oppgaven. Det må imidlertid gjøres oppmerksom på at det er knyttet stor usikkerhet til slike mål og de må derfor tolkes med forsiktighet. Målet kan likevel gi en indikasjon på hvor stor del av variasjonen i den avhengige variabelen som kan forklares av modellen, særlig fra en modell til en annen. Cox og Snell har en maksimalverdi på under 1 (Skog 2004: 418).

Samspill

Jeg ønsker å undersøke hvorvidt styrken i effekten av de ulike variablene på gjennomføring er forskjellig for minoritets- og majoritets elever. Altså hvorvidt det er samspill mellom minoritetsbakgrunn og de enkelte variabler. Samspill innebærer at effekten av en uavhengig variabel på avhengig variabel, er avhengig av effekten på en annen avhengig variabel (Skog 2004:415). For eksempel kan det tenkes at effekten av et av foreldrenes utdanningsnivå vil være avhengig av om eleven er en majoritets- eller minoritets elev.

Samspill kan undersøkes enten ved å inkludere et produktledd eller gjennom separate analyser. (Skog 2004:301,303). Da jeg ønsker å undersøke forskjeller i effekt for flere variabler, finner jeg det mest hensiktsmessig å foreta separate analyser av majoritets- og minoritets elever. Etterkommerne og innvandrere som kom til Norge i førskolealder, slås sammen til en minoritetsgruppe og analyseres i egen tabell som sammenlignes med en tabell hvor majoriteten undersøkes for seg.

For å avgjøre om koeffisientene for minoritets elever er signifikant forskjellige fra majoritets elever, beregnes en z-test. Først beregnes differansen mellom standardfeilene til minoritets- og majoritets elevers koeffisient for variabelen som skal sammenlignes. Dette gjøres ved hjelp av følgende formel:

$$SE (b_{min} - b_{maj}) = \sqrt{([SE (b_{min})]^2 + [SE (b_{maj})]^2)} \quad (\text{Skog 2004:184}).$$

Den endelige formelen for z-testen er som følgende:

$$z = (b_{min} - b_{maj}) / SE (b_{min} - b_{maj}) \quad (\text{Skog 2004:184}).$$

Utvalget er stort nok til at z-verdien vil være tilnærmet normalfordelt. For at differansen skal være signifikant må z-verdien være høyere eller lavere enn følgende tosidige kritiske verdier: En z-verdi på +/- 3,29 gir en signifikanssannsynlighet på promillenivå, +/- 2,58 gir en signifikanssannsynlighet på 1 prosentnivå, mens en z-verdi på +/-1,96 innebærer fem prosent sannsynlighet for at resultatene skyldes tilfeldigheter. Som tidligere nevnt godtas et signifikansnivå på inntil 5 prosent. Dersom z-verdien er signifikant angis dette ved 1-3 stjerne.

4.6 Forklaring av tabellenes oppbygning

Tabellene i kapittel 5 består alle av tre modeller, hvor nye variabler blir inkludert i analysen for hver modell.

Modell 1 har minoritetsgruppene og kjønn som uavhengige variabler og viser dermed forskjell i sannsynlighet for å gjennomføre for gruppene, kontrollert for kjønn. Denne modellen viser dermed de faktiske forskjellene mellom elever med minoritetsbakgrunn og majoritetsbakgrunn slik de kommer til uttrykk i utdanningssystemet. Modellen sier samtidig lite om hva som kan forklare forskjellene mellom gruppene.

I Modell 2 kontrolleres det i tillegg for antall søsken, foreldres utdanning og foreldres inntekt. De nye variablene som inkluderes i modellen er alle ulike ressurser som er ulikt fordelt i ulike

familier. Familiens inntekt kan ha betydning for bl.a. anskaffelse av datautstyr og annet materiell og om det jobbes ved siden av skolen. Antall søsken har blant annet betydning for fordeling av familiens økonomiske ressurser, foreldres tid til hvert enkelt barn og bråk rundt arbeidet med lekser. Foreldres utdanning har tradisjonelt vært sett som en viktig forklaring på barns skoletilpasning (bl.a. Boudom 1974). Mange søsken vil kunne innebære at økonomiske ressurser i mindre grad kommer hver enkelt til gode. Dersom antall søsken og sosial bakgrunn har innvirkning på en elevs muligheter til å fullføre skolen og de ulike gruppene er svært forskjellig sammensatt i forhold til disse egenskapene, vil dette kunne komme til uttrykk i modell 2. Modell 2 gir en indikasjon på den direkte effekten av sosial bakgrunn på gjennomføring. Men den måler ikke om effekten virker indirekte gjennom å påvirke prestasjoner.

I modell 3 er det derfor nærliggende å kontrollere også for karakter. Slik kan det undersøkes hvorvidt effektene på gjennomføring for variablene i modell 2 først og fremst virker indirekte, via karakterer eller om de virker direkte på gjennomføring også uavhengig av karakterer. Første, andre og tredjegradsleddene vil inkluderes sammen.

Modellene i kapittel 5 tar imidlertid ikke hensyn til at enkelte av effektene kan være svært forskjellige i de ulike gruppene. Det vil imidlertid være et av temaene som får mer plass i kapittel 6, hvor separate analyser for majoritets- og minoritetslever foretas. Modelloppbygningen vil være noe annerledes i kapittel 6 enn i kapittel 5.

Modell 1 vil måle effekten av kjønn, antall søsken, foreldres utdanning og inntekt for minoritets- og majoritetslever hver for seg.

Modell 2 vil i tillegg inkludere første, andre og tredjegradsledd på karakterer. For hver modell vil det være en kolonne som oppgir hvorvidt differansen mellom majoritets og minoritetslevers effekt av ulike variabler på sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole, er signifikant.

Kapittel 5. Sosial bakgrunn og karakterers betydning for forskjeller i majoritets- og minoritetselevers gjennomføring av videregående skole.

5.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 5.1 Foreldres utdanning etter etnisk bakgrunn, studieforberedende

	Etterkommere	Innvandrere	Majoritet
Grunnskole	35,2 %	34,3 %	5,1 %
Videregående grunnutdanning	7,9 %	3,9 %	10,5 %
Gjennomført videregående	21,5 %	23,5 %	28,7 %
Høyere utdanning, lavere nivå	22,3 %	23,0 %	38,4 %
Høyere utdanning, høyere nivå	9,3 %	10,4 %	17,2 %
Mangler utdanningsopplysninger	3,9 %	4,8 %	,0 %
Totalt	100 %	100 %	100 %
N	1577	1627	63214

Vi ser av tabell 5.1 at det er få majoritetselever hvor ingen av foreldrene har utdanning over grunnskole, mens denne gruppen utgjør over en tredjedel av minoritetselevene. Godt over halvparten av majoritetselevenes foreldre er høyere utdannet, mens andelen for minoritetselever er omkring en tredjedel også her. Forskjeller mellom etterkommere og elever som innvandret i alderen 0-7 år av andelen med foreldre innen hvert av utdanningsnivåene er beskjedne.

Tabell 5.2 Foreldres utdannelse etter etnisk bakgrunn, yrkesfag

	Etterkommere	Innvandrere	Majoritet
Grunnskole	51,2 %	43,4 %	15,7 %
Videregående grunnutdanning	9,1 %	5,5 %	20,3 %
Gjennomført videregående	18,9 %	23,4 %	40,2 %
Høyere utdanning, lavere nivå	13,3 %	16,1 %	20,1 %
Høyere utdanning, høyere nivå	1,7 %	3,0 %	3,6 %
Mangler utdanningsopplysninger	5,9 %	8,5 %	0,0 %
Totalt	100 %	100 %	100 %
N	572	800	46018

Tabell 5.2 viser at foreldres utdanningsnivå generelt er lavere på yrkesfag. Men utdanningsnivået er høyere for majoriteten enn for minoriteten, også for yrkesfag. Halvparten av etterkommernes foreldre og over førti prosent av foreldrene til de som innvandret i alderen 0-7 år har grunnskole som høyeste utdanning. Hos majoriteten har hovedvekten av elevene foreldre med gjennomført videregående som høyeste oppnådde utdanning. Andelen med høyere utdanning er betydelig lavere enn på studieforbereidende linjer for alle gruppene. Andelen med høyere utdanning på høyere nivå er lavt i alle tre grupper. De som innvandret i alderen 0-7år har foreldre med noe høyere utdanning enn etterkommerne.

Tabell 5.3 Foreldres utdannelse etter landbakgrunn, (studieforbereidende)

	pakistanere	vietnamesere	iranere	majoritet
Grunnskole	45,5 %	47,8 %	20,6 %	5,1 %
Videregående grunnutdanning	10,1 %	6,8 %	2,9 %	10,5 %
Gjennomført videregående	18,2 %	25,5 %	30,3 %	28,7 %
Høyere utdanning, lavere nivå	15,1 %	15,8 %	29,0 %	38,4 %
Høyere utdanning, høyere nivå	4,0 %	2,2 %	16,0 %	17,2 %
Mangler utdanningsopplysninger	7,1 %	1,9 %	1,3 %	0,0 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
N	780	412	238	63214

Tabellen viser at elever med iransk bakgrunn har foreldre med høyere utdanning enn elever med pakistansk og vietnamesisk bakgrunn og ligger ikke så langt unna majoritetens

utdanningsnivå sammenlignet med de to andre gruppene. Elever med pakistansk og vietnamesisk bakgrunn ligger tett opp til hverandre i hvordan foreldrene fordeler seg på de ulike utdanningsnivåene, men med lavere utdanningsnivå enn andre minoritets elever på studieforberevende linjer (se tabell 5.1).

Tabell 5.4 Foreldres inntekt etter etnisk bakgrunn, studieforberevende

	Etterkommere	Innvandrere	Majoritet
Desil 1	34,0 %	43,7 %	4,9 %
Desil 2	17,4 %	18,7 %	6,4 %
Desil 3	12,2 %	11,3 %	7,3 %
Desil 4	7,7 %	9,3 %	8,0 %
Desil 5	6,5 %	5,7 %	8,9 %
Desil 6	5,5 %	3,3 %	9,8 %
Desil 7	4,5 %	3,0 %	11,2 %
Desil 8	4,8 %	2,5 %	12,6 %
Desil 9	4,3 %	1,2 %	14,1 %
Desil 10	3,2 %	1,2 %	16,8 %
Totalt	100 %	100 %	100 %
N	1577	1627	63214

For utvalget som helhet er det 10 % innenfor hver inntektsdesil. Prosentandelene på de høyere desilene er imidlertid høyere for majoritets elever enn minoritets elever og høyere for elever på studieforberevende linjer enn på yrkesfag. Inntektsnivået er betydelig høyere for majoritetsforeldrene enn for minoritetsforeldrene. For foreldrene til etterkommerne er inntekten noe høyere enn for foreldrene til barna som har innvandret i førskolealder.

Tabell 5.5 Foreldres inntekt etter etnisk bakgrunn, yrkesfag

	Etterkommere	Innvandrere	Majoritet
Desil 1	48,4 %	59,0 %	11,3 %
Desil 2	19,6 %	16,0 %	12,7 %
Desil 3	10,0 %	9,4 %	12,7 %
Desil 4	6,1 %	6,2 %	12,7 %
Desil 5	5,4 %	4,4 %	11,7 %
Desil 6	4,6 %	2,3 %	10,8 %
Desil 7	2,2 %	0,9 %	9,1 %
Desil 8	2,4 %	0,4 %	8,0 %
Desil 9	0,9 %	0,9 %	6,7 %
Desil 10	0,4 %	0,4 %	4,2 %
Totalt	100 %	100 %	100 %
N	572	800	46018

Inntektsnivået er betydelig lavere blant alle tre gruppene på yrkesfag enn på studieforbereende fag. Men også på yrkesfag er inntektsnivået høyest for majoritetsforeldrene og lavest for foreldrene til de som kom til Norge i alderen 0-7 år. Andelen minoritetselever i de høyeste inntektsdesilene er lave.

Tabell 5.6 Foreldres inntekt etter landbakgrunn (studieforbereende)

	pakistanere	vietnamesere	iranere	majoritet
Desil 1	47,1 %	30,9 %	42,6 %	4,9 %
Desil 2	20,7 %	17,3 %	25,7 %	6,4 %
Desil 3	15,1 %	13,1 %	7,6 %	7,3 %
Desil 4	5,9 %	10,0 %	8,0 %	8,0 %
Desil 5	4,5 %	8,8 %	3,0 %	8,9 %
Desil 6	2,4 %	7,1 %	5,1 %	9,8 %
Desil 7	1,8 %	3,4 %	2,1 %	11,2 %
Desil 8	1,3 %	5,4 %	2,5 %	12,6 %
Desil 9	0,5 %	3,2 %	2,1 %	14,1 %
Desil 10	0,6 %	1,0 %	1,3 %	16,8 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
N	780	412	238	63214

Foreldrene til de med vietnamesisk bakgrunn har et noe høyere inntektsnivå enn til de med pakistansk og iransk bakgrunn. Alle tre minoritetsgruppene har imidlertid betydelig lavere inntekt enn majoriteten.

Tabell 5.7 Karaktersnitt fra grunnskolen etter etnisk bakgrunn, studieforbereidende

	Etterkommere	Innvandrere	Majoriteten
Karaktersnitt	4,05	3,98	4,39
Standardavvik	0,78	0,77	0,70

Karaktersnittet er høyere for majoritetslevene enn for minoritetslevene. Minoritetslevene har et jevnt karaktersnitt, men etterkommeres snitt er så vidt høyere enn innvandrerne.

Tabell 5.8 Karaktersnitt fra grunnskolen etter etnisk bakgrunn, yrkesfag

	Etterkommere	Innvandrere	Majoriteten
Karaktersnitt	3,25	3,18	3,53
Standardavvik	0,71	0,69	0,76

Karaktersnittet er lavere på yrkesfag for alle gruppene, men også her høyere for majoritetslevene. Forholdet mellom karaktersnittet til de tre gruppene er ganske likt som for de som begynte på studieforbereidende linjer. Etterkommerne ligger hakket over innvandrerne.

Tabell 5.9 Karaktersnitt fra grunnskolen etter landbakgrunn, (studieforbereidende)

Landebakgrunn	Pakistans	Vietnamesisk	Iransk	Majoritet
Karaktersnitt	3,86	4,23	4,01	4,39
Standardavvik	0,78	0,72	0,76	0,70

Vietnamesisk ungdom har det høyeste karaktersnittet blant minoritetsgruppene, mens ungdom med bakgrunn fra Pakistan har det laveste. Iransk ungdom ligger midt i mellom og omkring snittet for minoritetslever generelt. Majoritetens karaktersnitt er imidlertid høyere enn alle tre gruppene.

Minoritets elever har lavere sannsynlighet enn majoriteten for å ha gjennomført videregående skole innen normert tid. De følgende hypotesene tar sikte på å teste ut mulige forklaringer på dette:

- H1: Forskjeller i gjennomføring skyldes i stor grad at minoritets elever har lavere sosial bakgrunn enn majoritets elever.
- H2: Forskjeller i gjennomføring skyldes i stor grad at minoritets elever har lavere karakterer enn majoritets elever.
- H3: Gapet mellom minoritets elever og majoritets elever i gjennomføring, er størst på studieforberevende linjer.
- H4: Minoritets elevers høyere frafall på yrkesfag skyldes i stor grad at de har vanskeligere for å få læreplass, og frafallet av minoritets elever vil derfor være særlig omfattende etter VK1.
- H5: Elever med bakgrunn fra Vietnam har høy gjennomføring sammenlignet med elever med bakgrunn fra Pakistan eller Iran.

Kapittelet vil videre ta sikte på å utforske disse hypotesene.

5.2. Studieforberevende linjer

Tabell 5.10 viser betydningen av minoritetsstatus, kjønn, antall søsken, sosial bakgrunn og karaktersnitt for gjennomføring av studieforberevende linjer.

Tabell 5.10 Gjennomføring på studieforbereende linjer

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Konstant	,938***	,013	-,511***	,057	-1,653***	,084
etterkommere	-,605***	,054	,027	,059	,199**	,067
innvandrere	-,767***	,052	-,122*	,057	,127*	,065
kjønn	,453***	,018	,509***	,018	-,010	,021
Antall søsken						
1 søsken			,223***	,042	,153***	,048
2 søsken			,152***	,042	,064	,048
3 søsken			,061	,046	,001	,052
4 el. flere			-,101	,052	-,145*	,059
Foreldres utdanning						
videregående grunnutdanning			,407***	,041	,184***	,048
videregående skole			,497***	,036	,204***	,042
høyere utdanning, lavere grad			,929***	,037	,332***	,043
høyere utdanning, høyere grad			1,132***	,044	,356***	,051
Foreldres inntekt						
inntektsdesil 2			,282***	,044	,163**	,052
inntektsdesil 3			,373***	,044	,198***	,052
inntektsdesil 4			,521***	,045	,322***	,052
inntektsdesil 5			,524***	,045	,273***	,052
inntektsdesil 6			,643***	,045	,393***	,052
inntektsdesil 7			,705***	,045	,465***	,051
inntektsdesil 8			,690***	,044	,400***	,051
inntektsdesil 9			,701***	,044	,393***	,051
inntektsdesil 10			,753***	,044	,441***	,051
Karaktersnitt					-2,376***	,115
Karaktersnitt ²					2,496***	,073
Karaktersnitt ³					-,440***	,014
N	68022		68022		68022	
Missing	446		446		446	
-2LL	74618,102		72026,302		59030,161	
Endring -2LL ² *			2591,800***		12996,141***	
Pseudo R (Cox og Schnell)	,014		,051		,216	

Referansekategorier: majoritetslever, kjønn: gutter, antall søsken: 0 søsken, Foreldres utdanning: grunnskole, Foreldres inntekt: inntektsdesil 1 (laveste), karakterer: 2 eller lavere i snitt

* = signifikant på 0,05-nivå ** = signifikant på 0,01-nivå *** = signifikant på 0,001-nivå

Tabell 5. 10, modell 1, viser at sannsynligheten for å gjennomføre er lavere for minoritets- enn for majoritetslever. Sannsynligheten er lavest for de minoritetslevene som kom til Norge i alderen 0 til 7 år, med en koeffisient på -0,767. For etterkommerne er koeffisienten -

0,605. Jenter har en signifikant høyere sannsynlighet enn gutter for å fullføre. For majoritetsgutter er predikert sannsynligheten for å gjennomføre 72 %, for gutter som er etterkommere er den tilsvarende sannsynligheten 58 % og for de som kom til Norge i alderen 0-7 år er sannsynligheten 54 %.

5.2.1 Betydningen av sosial bakgrunn

I modell 2 inkluderes antall søsken samt foreldres utdanning og inntekt. Referansekategorien for søsken er ingen søsken, referansekategorien for utdanning er grunnskole eller lavere og referansekategorien for inntekt er inntektsdesil 1 (lavest inntekt).

Etter foreldres utdanning og inntekt inkluderes i modellen, i tillegg til antall søsken, er det ingen signifikant forskjell mellom etterkommeres og majoritetslevers sannsynlighet for å gjennomføre. For minoritetsgruppen som kom til Norge i alderen 0-7, år reduseres den estimerte forskjellen fra majoriteten sterkt ved hensyn til forskjeller i sosial bakgrunn etc. Likevel er sannsynligheten for å gjennomføre er noe lavere enn majoritetens også med lik sosial bakgrunn.

At foreldre har utdanning utover grunnskole har svært positiv effekt på gjennomføring. Spesielt det å ha foreldre med høyere utdanning øker sannsynligheten. Foreldres inntekt virker positivt inn på gjennomføring av videregående. Den generelle tendensen går på at jo høyere inntekt, jo mer øker sannsynligheten for gjennomføring. Desilene har således en tilnærmet lineær effekt.

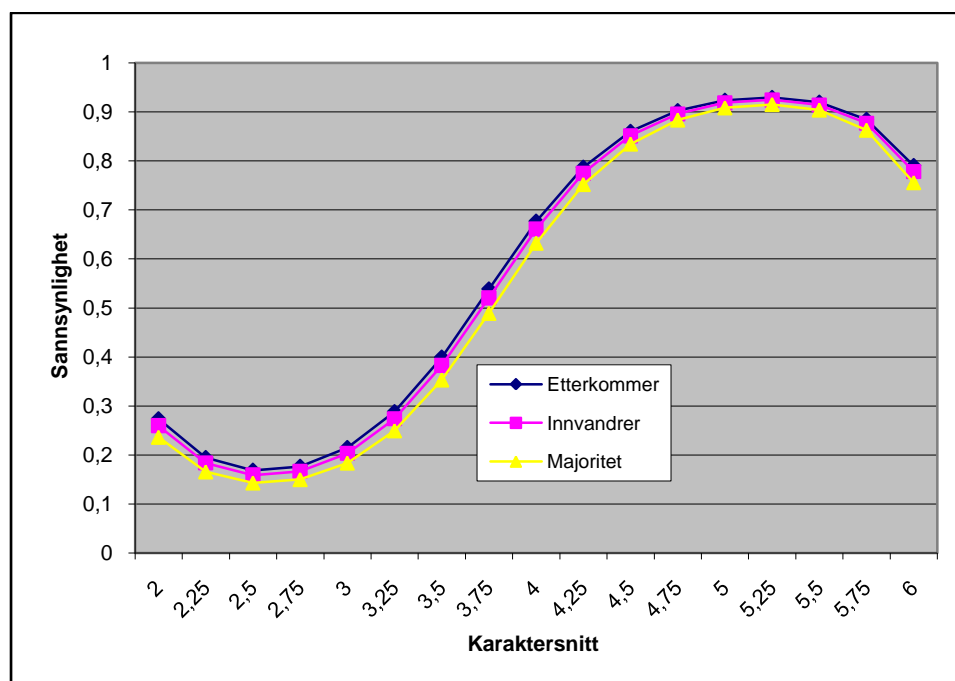
Minoritetslevers foreldre har gjennomgående lavere utdanning og lavere inntekt enn majoritetslever. Forskjeller i sosial bakgrunn forklarer derfor mye av forskjellen mellom minoritets- og majoritetslevers gjennomføring på studieforbereende linjer. Hypotese 1, om at avstanden mellom minoritetslever og majoritetslevers sannsynlighet for å gjennomføre avtar etter kontroll for foreldres utdanning og inntekt, får derfor støtte. For elever som innvandret i alderen 0-7 år kan sosial bakgrunn og inntekt forklare mesteparten av forskjellene i gjennomføring fra majoriteten. Etterkommeres sannsynlighet for å gjennomføre studieforbereende linjer er omtrent den samme som majoritetens, gitt at den sosiale bakgrunnen er lik.

Det viser seg at kjønnsforskjellen er signifikant også i modell 2. Jenter gjennomfører i større grad enn gutter. Særlig det å ha ett, men også to søsken, framfor ingen, viser seg å virke gunstig på sannsynligheten for å gjennomføre. Å ha tre søsken samt fire eller flere søsken, gir ikke et signifikant forskjellig utslag på gjennomføring fra det å ha null søsken.

5.2.3 Betydningen av karakterforskjeller

Da jeg har mistanke om sterkere tak og gulveffekter for karaktersammenhengen, inkluderte jeg i tillegg til den ordinære variabelen med karakterer, et andre og et tredjegradsledd. Alle de tre variablene viste seg å være signifikante. Med signifikant annen og tredje grads ledd, får kurven en sterkere S-form enn i logistisk regresjon utelukkende bestående av første gradsledd. Dette kommer til uttrykk i diagram 5.1 nedenfor, hvor effekten av karakterer på gjennomføring er skissert.

Figur 5.1 Sannsynligheten for å gjennomføre studieforberedende linjer for majoritet, etterkommere og innvandrere etter karaktersnitt fra grunnskolen



I eksempelet tas det utgangspunkt i en gutt, uten søsken, hvor foreldres høyeste utdanning er på videregående nivå, med en foreldreinntekt innenfor desil 5 (middels høy inntekt).

Det må imidlertid ikke legges for stor vekt på de aller høyeste og laveste karakternivåene i figur 6.3. At kurven synker på de absolutte høyeste karakterverdiene har med funksjonens form,

heller enn med datamaterielt å gjøre. For at verdien skal stige kraftigere på midtre deler av karakterskalaen, innebærer det samtidig at det synker noe i de helt øverste sjikt. Kurven gir likevel en beskrivelse av karakterers effekt på gjennomføring, om ikke ytterpunktverdier gir et realistisk bilde. Det er imidlertid en mindre andel som har karakterer i skalaens ytterpunkter.

Når karakterer inkluderes i tabellen, i modell 3, er den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre, med like karakterer, signifikant høyere for minoritetslever. For etterkommere er estimatet på 0,199 og er signifikant på et prosentnivå. Minoritetslevers estimat er på 0,127 og signifikant på fem prosentnivå.

Foreldres inntekt er signifikant for alle desilene, også etter inkludering av karakterer i analysen. Effekten av utdanning er svakere på alle nivåer, særlig for høyere utdanning er koeffisientene redusert betraktelig. Avstanden mellom de laveste og høyeste utdanningsnivåene er dessuten blitt betydelig mindre.

At effekten av foreldres utdanning reduseres etter at det er kontrollert for karakterer, innebærer at mye av effekten på gjennomføring er indirekte. Det vil si at effekten av foreldres utdanning på gjennomføring i stor grad går via karakterene. Foreldres utdanning har også en direkte effekt på gjennomføring, kontrollert for karakterer. (For eksempel får ikke alle barn av foreldre med høy utdanning høye karakterer, og kanskje er det slik at det blant barn med lave karakterer, er det de som har høyt utdannede foreldre som oftest gjennomfører). Tabellen viser at foreldres utdanning har sterkest indirekte effekt på gjennomføring, en mindre del av effekten av sosial bakgrunn virker direkte på gjennomføring.

Det samme gjelder tilsvarende for inntekt. Estimaten er lavere og forskjellen mellom de som har foreldre med høye inntekter og de med noe lavere har blitt mindre etter kontroll for karakterer. Inntekt har betydning for gjennomføring både indirekte via karakter og direkte.

Både utdanning og inntekt er imidlertid signifikant også etter kontroll for karakterer, selv om effekten reduseres kraftig.

Jeg finner solid støtte forhypotese 2, da forskjeller i gjennomføring i minoritetslevers disfavør i stor grad kan forklares ved at minoritetslever har lavere karakterer. For innvanderne ble de estimerte forskjellene fra majoriteten i fullføringsgrad utvisket etter at

karakterer ble inkludert i analysen. Sannsynligheten for å gjennomføre med like karakterer for innvandrerne er høyere enn for majoriteten. Etterkommere hvis fullføringsgrad i modell 2 ikke var signifikant forskjellig fra majoriteten vil også, med like karakterer, ha høyere sannsynlighet for å gjennomføre enn majoriteten. Karakterer er altså av meget stor betydning. Kontroll for karakterer alene er også nok til fjerne forskjeller mellom etterkommere og majoritet (dette er undersøkt, men vises ikke her). At karakterer har stor forklaringskraft kommer også til uttrykk gjennom Pseudo R^2 (Cox og Schnell), som øker fra 0,051 i modell 2 til 0,216 i modell 3.

Kjønnsforskjellen er ikke signifikant etter kontroll for karakterer. Noe som kan forklares ved at jenter har høyere karakterer enn gutter fra grunnskolen. Det å ha ett søsken øker sjansen for å gjennomføre, sammenlignet med det å være enebarn, mens det å ha fire eller flere søsken reduserer sannsynligheten. Å ha to eller tre søsken er ikke signifikant forskjellig fra ikke å ha noen søsken.

Den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre er altså signifikant høyere for minoritets elever enn majoritets elever, ved inkludering av karakterer i analysen. En mulig årsak til dette funnet kan være at minoritetsforeldre i større grad enn norske foreldre oppmuntrer barna når det gjelder skole og at minoritets elevene selv har et ekstra driv.

Forskjellen mellom etterkommere og gruppen som innvandret i alderen 0-7 år, er noe mindre, men etterkommerne har gjennomgående et noe høyere estimat. Dette kan for eksempel tenkes å henge sammen med at de som er født utenfor Norge har foreldre med noe mindre kjennskap til Norsk kultur og språk samtidig som foreldrene har hatt kortere tid på å løse eventuelle overgangsproblemer enn minoritetsforeldre som har bodd lengre i Norge. Samtidig kan det ikke utelukkes at innvandrere som har kommet i alderen 0-7 år og etterkommere er noe ulikt sammensatt i forhold til landbakgrunn, fordi innvandringsgrupper fra ulike land har innvandret til Norge på forskjellige tidspunkter og av ulike årsaker. Det finnes sannsynligvis forskjeller mellom innvandringsgruppene som kom til Norge i perioden fra 1985 til 1994 og de som kom før dette. For eksempel er det mange etterkommere med pakistansk, vietnamesisk, indisk og tyrkisk bakgrunn mens grupper fra Bosnia-Hercegovina, Iran og Somalia sjeldnere er født i Norge.

5.3. Yrkesfag

For 1987-kullet vil lærlingene som fullfører til normert tid gjøre dette først i 2007. Da datamaterialet ikke har med opplysninger for dette året, vil jeg holde 1987-kullet utenfor analysene på yrkesfag. Analysene for yrkesfag vil dermed inneholde to kull, med elever som er født i 1985 og 1986.

5.11 Gjennomføring på yrkesfag

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Konstant	-,720***	,013	-1,853***	,057	-3,508***	,090
etterkommere	-,242**	,092	,265**	,096	,399***	,103
innvandrere	-,331***	,079	,165*	,083	,416***	,089
kjønn	,724***	,019	,769***	,019	,377***	,021
Antall søsken						
1 søsken			,180***	,047	,161**	,051
2 søsken			,217***	,047	,183***	,051
3 søsken			,107*	,051	,086	,055
4 eller flere søsken			-,033	,056	-,084	,061
Foreldres utdanning						
videregående grunntdanning			,461***	,034	,248***	,037
videregående skole			,506***	,031	,235***	,033
høyere utdanning, lavere grad			,813***	,034	,292***	,038
høyere utdanning, høyere grad			,944***	,057	,374***	,062
Foreldres inntekt						
inntektsdesil 2			,286***	,041	,167***	,044
inntektsdesil 3			,449***	,041	,279***	,044
inntektsdesil 4			,436***	,041	,235***	,045
inntektsdesil 5			,535***	,042	,331***	,045
inntektsdesil 6			,530***	,043	,300***	,046
inntektsdesil 7			,586***	,045	,341***	,048
inntektsdesil 8			,634***	,046	,387***	,050
inntektsdesil 9			,628***	,049	,352***	,053
inntektsdesil 10			,699***	,057	,409***	,062
Karaktersnitt					1,549***	,149
Karaktersnitt ²					,001	,100
Karaktersnitt ³					-,025	,021
N	48276		48276		48276	
Missing	166		166		166	
-2LL	63579,165		61994,398		54318,137	
Endring -2LL* ₂			1584,767***		-7676,261***	
Pseudo R (Cox og Schnell)	,031		,062		,200	

Referanse kategorier: majoritets elever, kjønn: gutter, antall søsken: 0 søsken, Foreldres utdanning: grunnskole, Foreldres inntekt: inntektsdesil 1 (laveste), karakterer: 2 eller lavere i snitt.

* = signifikant på 0,05-nivå ** = signifikant på 0,01-nivå *** = signifikant på 0,001-nivå

På yrkesfag er sannsynligheten for å gjennomføre betydelig lavere enn på studieforbereende linjer. Etterkommere og gruppen som kom til Norge i alderen 0-7 år har lavere sannsynlighet for å gjennomføre enn majoriteten, også på yrkesfag, med koeffisienter på henholdsvis -0,242 og -0,331. For majoritetsgutter er predikert sannsynligheten for å gjennomføre yrkesfag til normert tid 33 %, for gutter som er etterkommere er sannsynligheten 28 % og for de som innvandret til Norge i alderen 0-7 år er sannsynligheten 26 %.

Differansen mellom minoritetslevers koeffisienter på yrkesfag og studieforbereende fag er testet og differansen er signifikant på et promillenivå for både etterkommere og innvandrere. Forskjellen mellom minoritets- og majoritetslevers gjennomføring er altså signifikant større på studieforbereende fag. Dette er i samsvar med Brekke og Fekjærs (2006) studie, hvor de fant at forskjellen mellom minoritets- og majoritetslever i sannsynligheten for drop-out er vesentlig større på studieforbereende linjer. Minoriteters vanskeligheter med å få lære plasser altså ikke ut til å medføre at gapet mellom minoritets- og majoritetslever er større på yrkesfag. I modell 1 kommer det også fram at kjønnsforskjellen er høyere på yrkesfag, i jentenes favør.

5.3.1 Betydningen av sosial bakgrunn

Etter kontroll for foreldres utdanning og inntekt, samt antall søsken, viser det seg at den estimerte sannsynligheten for at minoritetslever som gjennomfører yrkesfag, er signifikant høyere enn for majoriteten. Dette gjelder for både etterkommerne og innvandrere.

Koeffisienten er 0,265 for etterkommere og 0,165 for de som innvandret i førskolealder.

Foreldres utdanning er også av betydning på yrkesfag. Jo høyere utdanning foreldrene har, desto større er sannsynligheten for gjennomføring. Også på yrkesfag øker sannsynligheten for å gjennomføre med foreldres inntektsnivå.

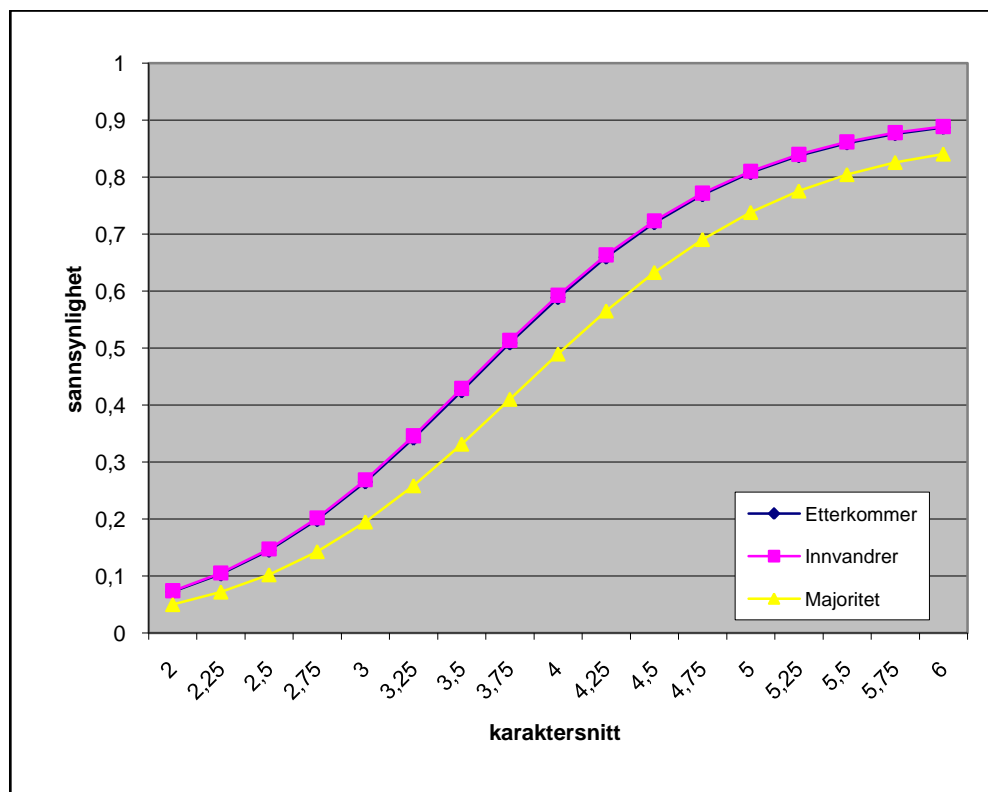
Det å ha ett, to eller tre søsken har positiv effekt på gjennomføring, mens å ha flere enn fire søsken er ikke signifikant forskjellig fra det å være enebarn.

Hypotese 1 om at forskjeller i gjennomføring i stor grad skyldes forskjeller i sosial bakgrunn får støtte på yrkesfag. Med lik sosial bakgrunn har ikke minoritets elever lavere sannsynlighet for å gjennomføre enn majoriteten. Den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre er derimot høyere enn majoritetens, når det tas hensyn til sosial bakgrunn.

5.3.2 Betydningen av karakterforskjeller

Førstegradsleddet på karakterer er signifikant i denne analysen, noe andre og tredjegradsleddet ikke er. Karakterer er en kontrollvariabel, og alle tre leddene vil inkluderes i alle analyser, også der de ikke er signifikante, for at resultater på studieforberedende linjer og yrkesfag lettere skal kunne sammenlignes. Diagram 5.2 illustrerer sammenhengen mellom karakterer og gjennomføring. I forbindelse med at andre og tredjegradsleddet ikke er signifikant, ser vi at sammenhengen har en svakere S-form enn i diagram 5.1 for studieforberedende linjer, hvor alle karaktervariablene er signifikante og sammenhengen mer S-kurveformet.

Figur 5.2 Sannsynligheten for å gjennomføre yrkesfag for majoritet, etterkommere og innvandrere etter karaktersnitt fra grunnskolen



I eksempelet tas det utgangspunkt i en gutt, uten søsken, hvor foreldres høyeste utdanning er på videregående nivå, med en foreldreinntekt innenfor desil 5 (middels høy inntekt).

Etter kontroll for karakterer, i modell 3, er den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre for minoritetselvene betraktelig større enn for majoriteten. Estimaten er på 0,399 for etterkommere og 0,416 for innvandrere. Estimaten er etter kontroll for karakterer høyere for innvandrerne enn for etterkommerne.

Etter kontroll for karakterer er effekten av at foreldre har utdanning utover grunnskolen fortsatt signifikant, men estimatene for de ulike utdanningsnivåene er redusert. Dette skyldes, som nevnt at effekten av sosial bakgrunn på gjennomføring i stor grad går via karakterer.

Hypotese 2 får støtte i data også på yrkesfag. Inkludering av karakterer førte til at den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre ble betydelig høyere enn majoritetens. Kontroll for karakterer alene er også på yrkesfag nok til fjerne forskjeller mellom etterkommere og majoritet (dette er igjen undersøkt, men vises ikke her). Pseudo R^2 (Cox og Schnell), øker fra 0,062 i modell 2 til 0,200 i modell 3.

Hypotese 3 om at forskjellen mellom majoritets- og minoritetselvene, i minoritetselvenes disfavør, ville være størst på yrkesfag, viser seg å få støtte i data. Selv om sannsynligheten ikke for å gjennomføre er større på yrkesfag, er gapet mellom minoritets- og majoritetselvers gjennomføring større på studieforbereende linjer. (Kanskje skyldes dette delvis at årsakene som fører til at frafallsprosenten er så stor på yrkesfag i større grad går utover en større del av elevene generelt).

I motsetning til på studieforbereende linjer, er kjønn signifikant både før og etter at det er kontrollert for karakterer. Jenter kommer best ut også kontrollert for karakterer, men koeffisienten er lavere etter kontroll for karakterer, noe som tyder på en indirekte effekt. Også med like karakterer gjennomfører jenter i større grad enn gutter. At jenter og gutter klart fordeler seg på ulike fagretninger kan være en mulig årsak på dette, men det er utenfor denne oppgaven å gå inn på dette.

Estimaten er etter kontroll for karakterer høyere for innvandrerne enn for etterkommerne. Det kan skyldes at etterkommerne har noe høyere karakterer enn de som har innvandret til Norge, men med like karakterer er sannsynligheten for å gjennomføre minst like stor for innvandrerne som for etterkommere.

5.4 Gjennomføring av VK1 på yrkesfag

Vi har en hypotese om at frafallet fra yrkesfag i stor grad skjer etter at VK1 er gjennomført. En del tidligere forskning har bekymret seg for vansker angående anskaffelse av læreplass, samt at en stor andel sliter med å fullføre allmenn påbygging (Markussen m.fl. 2006, Helland og Støren 2004). Hindringene på yrkesfag forventes å ligge sent i studieløpet. Et spørsmål er om andelen som ligger an til å fullføre etter VK1 på yrkesfag er relativt høy etter VK1, for så å synke drastisk etter problemene med å skaffe lærlingplasser og den store andelen som ikke består allmenn påbygging. Da fokuset i oppgaven er på minoritetslevers gjennomføring, blir det viktigste spørsmålet hvorvidt forskjellen i andelen som gjennomfører av majoritets- og minoritetslever er den samme gjennom ulike deler av studieløpet. Dette vil jeg undersøke gjennom en egen analyse som tar for seg gjennomføring av VK1. I neste avsnitt vil det undersøkes forskjeller i gjennomføring av hele yrkesfagutdanningen mellom minoritets- og majoritetslever som har gjennomført VK1.

Andelen elever som har fullført enten etter læretiden eller et VK2-kurs innen normert tid er 40,4 % av elevene som begynte i yrkesfag. Tallet på elever som hadde fullført Vk1 innen normert tid var 66,8 %. Det tyder på at svært mange har blitt hengende etter allerede tidlig i studieløpet. Spørsmålet er om den relative forskjellen i andelen som fullfører av minoritets- og majoritetslever er den samme på de ulike tidspunktene.

Tabell 5.12 Gjennomføring av yrkesfaglig VK1

	Modell 1		Modell	
	B	S.E.	B	S.E.
Konstant	,583***	,013	-1,989***	,072
etterkommere	-,499***	,087	,050	,100
innvandrere	-,739***	,074	-,104	,085
kjønn	,251***	,020	-,260***	,023
Antall søsken				
1 søsken			,165**	,052
2 søsken			,119*	,052
3 søsken			,067	,056
4 eller flere søsken			-,117	,060
Foreldres utdanning				
videregående grunnutdanning			,250***	,036
videregående skole			,193***	,032
høyere utdanning, lavere grad			,164***	,038
høyere utdanning, høyere grad			,119	,069
Foreldres inntekt				
inntektsdesil 2			,215***	,042
inntektsdesil 3			,289***	,043
inntektsdesil 4			,294***	,044
inntektsdesil 5			,354***	,045
inntektsdesil 6			,304***	,047
inntektsdesil 7			,313***	,049
inntektsdesil 8			,291***	,052
inntektsdesil 9			,325***	,056
inntektsdesil 10			,340***	,067
Karaktersnitt			1,445***	,116
Karaktersnitt ²			,337***	,089
Karaktersnitt ³			-,126***	,020
N	48276		48276	
Missing	166		166	
-2LL	61446,335(a)		50594,748(a)	
Endring $-\frac{2LL}{2}$ *			10851,587***	
Pseudo R (Cox og Schnell)	0,006		,206	

Referansekategorier: majoritetselever, kjønn: gutter, antall søsken: 0 søsken, Foreldres utdanning: grunnskole, Foreldres inntekt: inntektsdesil 1 (laveste), karakterer: 2 eller lavere i snitt

* = signifikant på 0,05-nivå ** = signifikant på 0,01-nivå *** = signifikant på 0,001-nivå

Modell 1 i tabell 5.3, viser at en betydelig større andel av minoritetselevne faller fra allerede før VK1 er fullført. Estimaten er -0,499 for etterkommerne og -0,739 for de som innvandret rundt førskolealder. Minoritetselevners frafall på yrkesfag, ser i stor utstrekning ut til å skje tidlig i studieløpet. Forskjellen mellom majoritets- og minoritetselevne i sannsynlighet for fullføring er relativt stor når man ser på hvem som har fullført VK1.

Etter kontroll for sosial bakgrunn, karakterer etc., vist i modell 2, er ikke estimatene til minoritets elever signifikant forskjellig fra majoriteten. Dette tyder på at det store gapet mellom minoritets- og majoritets elever i sannsynlighet for å ha gjennomført VK1 fullt ut kan forklares av prestasjonsnivået.

5.5 Gjennomføring for elever som har fullført VK1

Vi har sett at svært mange minoritets elever ikke har gjennomført VK1 til normert tid.

Følgende analyse har kun inkludert elever som har gjennomført VK1. På denne måten kan vi undersøke forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever som er mer knyttet til siste del av yrkesfagutdanningen. Denne er mer relevant for tilgang på læreplasser, gjennomføring av læretiden, gjennomføring av allmennfaglig påbygning eller gjennomføring av et alternativt VK2-kurs i skolen. Elevene som er med i analysen er følgelig positivt selektert, da de allerede har gjennomført den to år i videregående, som så mange faller fra.

Tabell 5.13 Gjennomføring av yrkesfag blant dem som har gjennomført VK1

	Modell 1		Modell	
	B	S.E.	B	S.E.
Konstant	-,046**	,015	-1,569***	,109
etterkommere	,025	,122	,446***	,128
innvandrere	,155	,111	,604***	,116
kjønn	,842***	,023	,603***	,025
Antall søsken				
1 søsken			,149*	,059
2 søsken			,193***	,059
3 søsken			,119	,064
4 eller flere søsken			-,009	,071
Foreldres utdanning				
videregående grunnutdanning			,155***	,043
videregående skole			,164***	,039
høyere utdanning, lavere grad			,254***	,044
høyere utdanning, høyere grad			,390***	,073
Foreldres inntekt				
inntektsdesil 2			,094	,052
inntektsdesil 3			,187***	,052
inntektsdesil 4			,131**	,052
inntektsdesil 5			,211***	,053
inntektsdesil 6			,187***	,054
inntektsdesil 7			,228***	,057
inntektsdesil 8			,319***	,059
inntektsdesil 9			,263***	,062
inntektsdesil 10			,318***	,073
Karaktersnitt			,238	,182
Karaktersnitt ²			,269*	,122
Karaktersnitt ³			-,026	,025
N	31976		31976	
Missing	129		129	
-2LL	42118,683(a)		39511,584(a)	
Endring $-\frac{2LL}{2}$ *			2607,099***	
Pseudo R (Cox og Schnell)	,041		,116	

Referanse kategorier: majoritetselever, kjønn: gutter, antall søsken: 0 søsken, Foreldres utdanning: grunnskole, Foreldres inntekt: inntektsdesil 1 (laveste), karakterer: 2 eller lavere i snitt

* = signifikant på 0,05-nivå ** = signifikant på 0,01-nivå *** = signifikant på 0,001-nivå

Tabell 5.4, modell 1 viser at blant de elevene som har gjennomført VK1, er det ingen signifikant forskjell mellom minoritets- og majoritetselever i sannsynligheten for å gjennomføre yrkesfag. Dette er noe i strid med tidligere forskning der minoritetselevers lavere gjennomføring i stor grad knyttes opp mot at minoritetselever har vanskeligere for å få

læreplass (Markussen m.fl. 2006, Helland og Støren 2004). Resultatene gir derfor ingen støtte til hypotese 4.

Etter kontroll for sosial bakgrunn og karakterer etc., ser vi at sannsynligheten for å gjennomføre er betydelig større for minoritets- enn majoritets elever, særlig for innvandrerne.

5.6. Gjennomføring etter landbakgrunn (studieforberedende linjer)

Minoritetsbefolkningen består av mennesker fra mange ulike land. Det kan være problematisk å slå sammen individer fra så mange ulike land til en kategori, da variasjoner mellom landene på denne måten tildekkes. Da det finnes få observasjoner fra enkelte land, blir det ikke her mulig å inkludere alle land i en slik analyse, men analyse av de største landene i utvalget vil likevel kunne bidra til å gi et mer nyansert bilde av minoritetsbefolkningen, i dette tilfellet for studieforberedende linjer.

De tre største minoritetsgruppene på studieforberedende linjer er pakistanere, vietnamesere og iranere. Antall observasjoner er på 780 for elever med bakgrunn fra Pakistan, 412 for elever med bakgrunn fra Vietnam og 238 for elever med bakgrunn fra Iran.

Hittil har minoritets elevene vært delt etter hvorvidt de er født i Norge eller ikke. I denne delen vil de to kategoriene imidlertid slås sammen, for på en oversiktlig måte å kunne skille etter landbakgrunn og samtidig få tilstrekkelig antall respondenter i viktige kategorier i analysen. Imidlertid vil det kontrolleres for om elevene har innvandret i førskolealder, da det forventes at den ulike sammensetningen av etterkommere og elever som innvandret fra de var 0-7 år, vil få betydning for resultatet. Tilleggseffekten for minoritets elever som ikke er født i Norge vil derfor kunne legges til. Etterkommere vil dermed være referansekategori. På tross av at svært få iranske etterkommere, er etterkommerkategorien valgt som referansekategori, da de fleste vietnamesere og pakistanerne faller inn under gruppen etterkommere og det blir den største gruppen totalt. Minoritets elever fra andre land enn Pakistan, Vietnam og Iran er holdt utenfor i disse analysene.

Tabell 5.14 Gjennomføring etter landbakgrunn (studieforberedende)

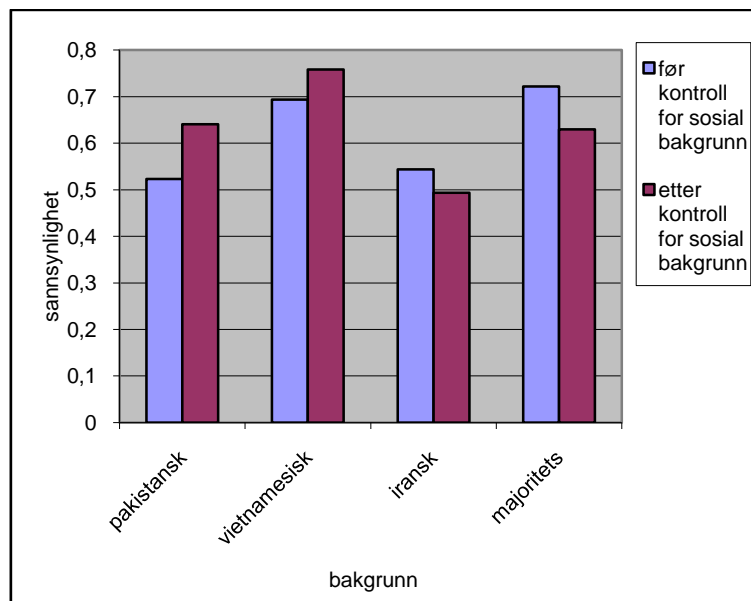
	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Konstant	,953***	,013	-,589***	,061	-1,681***	,089
landbakgrunn						
pakistansk	-,860***	,078	,049	,085	,359***	,098
vietnamesisk	-,137	,124	,613***	,131	,459**	,146
iransk	-,777***	,188	-,555**	,196	-,345	,222
innvandret	-,296*	,140	-,078	,145	-,077	,165
kjønn	,450***	,019	,508***	,019	-,015	,022
Antall søsken						
1 søsken			,222***	,045	,141**	,051
2søsken			,136**	,044	,033	,051
3 søsken			,047	,049	-,033	,056
4 eller flere søsken			-,122*	,055	-,196**	,063
Foreldres utdanning						
videregående grunnutdanning			,518***	,044	,279***	,051
videregående skole høyere utdanning, lavere grad			,610***	,039	,305***	,045
høyere utdanning, høyere grad			1,057***	,039	,433***	,046
			1,287***	,047	,473***	,054
Foreldres inntekt						
Inntektsdesil 2			,289***	,048	,152**	,056
Inntektsdesil 3			,359***	,048	,189***	,056
Inntektsdesil 4			,502***	,048	,295***	,056
Inntektsdesil 5			,508***	,048	,248***	,055
Inntektsdesil 6			,633***	,048	,374***	,055
Inntektsdesil 7			,679***	,047	,433***	,055
Inntektsdesil 8			,673***	,047	,383***	,054
Inntektsdesil 9			,680***	,047	,370***	,054
Inntektsdesil 10			,735***	,047	,424***	,055
karactersnitt					-2,440***	,119
Karactersnitt ²					2,536***	,076
Karactersnitt ³					-,446***	,014
N	64234		64234		64234	
Missing	410		410		410	
-2LL	69733,113(a)		67176,808(a)		55117,354(a)	
Endring -2LL* ₂			2556,305***		12059,453***	
Pseudo R ² (Cox og Schnell)	0,012		0,051		0,213	

Referanse kategorier: landbakgrunn: majoritetselever, innvandret: etterkommere, kjønn: gutter, antall søsken: 0 søsken, Foreldres utdanning: grunnskole, Foreldres inntekt: inntektsdesil 1 (laveste), karakterer: 2 eller lavere i snitt

* = signifikant på 0,05-nivå ** = signifikant på 0,01-nivå *** = signifikant på 0,001-nivå

Modell 1 viser at sannsynligheten for å gjennomføre er signifikant lavere både for elever med pakistansk og iransk bakgrunn sammenlignet med majoriteten. Vietnamesere skiller seg ikke signifikant fra majoriteten, med en koeffisient på $-0,137$. Iranere og pakistaneres estimer er på $-0,777$ og $-0,860$. Pakistanere har dermed lavest sannsynlighet, men forskjellen fra Iran er beskjeden.

Figur 5.3 Sannsynlighet for gjennomføring av studieforbereende fag etter landbakgrunn



I eksempelet tas det utgangspunkt i en gutt, uten søsken, med en foreldreinntekt innenfor desil 5 (middels høy inntekt).

Etter det er kontrollert for forskjeller i foreldres utdanning og inntekt, har estimatene forandret seg i ulik grad for hver av gruppene og forholdet mellom gruppene er endret. For vietnamesere er estimatet $0,613$ i modell 2. Estimaten er signifikant høyere enn majoritetens. Pakistanere og iranere hadde i utgangspunktet omtrent samme sannsynlighet for å fullføre. For pakistanere er ikke forskjellen i forhold til majoriteten lengre signifikant med et estimat på $0,49$. Mens iranere også etter kontroll for sosial bakgrunn har betydelig lavere sannsynlighet for å gjennomføre med estimatet $-0,555$.

Vietnamesisk ungdom har samme sannsynlighet for å gjennomføre som majoriteten, til tross for en lavere sosial bakgrunn. Når det tas hensyn til sosial bakgrunn er den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre høyere enn både minoriteten og majoriteten. Det kan se ut som om den lave sannsynligheten for å gjennomføre for elever med pakistansk bakgrunn i

stor grad skyldes at foreldrene har lavere utdanning og inntekt enn majoriteten. Når pakistanske elever har den samme sosiale bakgrunnen som majoriteten, gjennomfører de i like stor grad. Elever med bakgrunn fra Iran er gruppen hvor størst forskjeller i forhold til majoriteten gjenstår også etter kontroll for familieressurser. Elever med iransk bakgrunn har lavere sannsynlighet for å gjennomføre, kan dermed i mindre grad tilskrives sosial bakgrunn.

I modell 3, forandrer koeffisienten til pakistanere seg, etter kontroll for karakterer gjennomfører også de i større grad enn majoriteten. Også i modell 3 har vietnamesere klart høyest predikert sannsynlighet for å gjennomføre, men etter kontroll for karakterer går koeffisienten noe ned. Dette skyldes nok at vietnamesiske elever har et relativt høyt karaktersnitt sammenlignet med elever med pakistansk og iransk bakgrunn. Iraneres sannsynlighet for å gjennomføre er lavere enn andre grupper også etter det tas hensyn til karakterforskjeller.

For vietnamesere forandrer koeffisienten seg svært mye før og etter kontroll for familieressurser. Det kan skyldes at de har et sterkere driv enn majoriteten, men at svakere foreldreressurser motvirker at deres gjennomføring blir høyere enn majoriteten.

Det er altså store forskjeller mellom minoritetsgruppene også når det tas hensyn til forskjeller i utdanningsnivå og karakterer. Analysene her kan imidlertid i mindre grad gi forklaringer på disse forskjellene mellom landene. Men det er ikke urimelig at verdsettelse av utdanning og innsatsvilje kan variere fra land til land. Det kan samtidig tenkes at det er av betydning hvordan utdanningssystemet og utdanningsmulighetene er i foreldrenes hjemland. Hovedårsaken til innvandringen varierer også mellom landene og vil kunne være av betydning. Enkelte grupper har innvandret som flyktninger, mens andre har innvandret som arbeidsinnvandrere. På hvilken måte disse faktorene virker inn på gjennomføring faller imidlertid utenfor denne oppgavens omfang.

Kapittel 6. Forskjeller i sosial bakgrunn og prestasjoners betydning for majoritets- og minoritetslevers gjennomføring av videregående skole

I forrige kapittel ble det blant annet undersøkt hvorvidt forskjeller mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn med henhold til sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole, kunne forklares av ulik sosial bakgrunn og karakterforskjeller. I dette kapitlet vil jeg utføre separate analyser for minoritets- og majoritetslever. Grunnen til det er at det kan være samspill mellom minoritets- eller majoritetsbakgrunn og bestemte kontrollvariabler. Sagt på en annen måte: hvorvidt foreldres utdanningsnivå, foreldres inntektsnivå eller egne karakterer fra grunnskolen har ulik betydning for minoritets- og majoritetslevers sannsynlighet for å gjennomføre videregående skole innen normert tid.

I dette kapitlet vil jeg teste følgende hypoteser:

- H6: Foreldres utdanningsnivå har større betydning for majoritetslever enn minoritetslever på sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole.
- H7: Foreldres inntektsnivå har større betydning for majoritetslevers sannsynlighet for å gjennomføre enn minoritetslever.

I disse analysene er etterkommere og minoritetslever som kom til Norge i 0-7årsalderen slått sammen. Dette som følge av at antallet i hver av de to gruppene er noe lavt, spesielt på yrkesfag hvor analysene gjøres for to kull og ikke tre som på studieforbereende linjer. Ved å slå disse sammen til en kategori med minoritetslever, vil det åpnes for å kunne utføre analyser med større mulighet for å avdekke signifikante forskjeller mellom majoritets- og minoritetslever. I analyser av samspill, er det også enklere og mer oversiktlig å sammenligne forskjeller mellom to grupper, framfor tre. Antallet observasjoner for minoritetslever er imidlertid få på tross av sammenslåingen, og vil kunne medføre at det på yrkesfag vil kunne være noe vanskeligere å påvise statistisk signifikante forskjeller.

6.1 Studieforberedende linjer

Tabell 6.1 Gjennomføring av studieforberedende linjer for minoritets- og majoritetslever

	Modell 1 a		Modell 1b		Diff .	Modell 2a		Modell 2b		Diff .
	Majoritetslever		Minoritetslever			Majoritetslever		Minoritetslever		
	B	S.E.	B	S.E.		B	S.E.	B	S.E.	
Konstant	-,451***	,055	,272	,203	***	-1,585***	,086	-2,132***	,369	
Kjønn	,506***	,019	,564***	,075		-,024	,023	,157	,088	*
Antall søsken										
1 søsken	,240***	,045	-,196	,206	*	,153**	,051	-,180	,232	
2 søsken	,154***	,044	-,272	,204	*	,042	,051	-,055	,232	
3 søsken	,060	,049	-,341	,208		-,029	,056	-,080	,236	
4 eller flere søsken	-,154**	,056	-,498*	,207		-,223***	,064	-,206	,236	
Foreldres utdanning										
Videregående grunnutdanning	,596***	,045	-,342*	,160	***	,334***	,052	-,578**	,186	***
Videregående h.utd, lavere grad	,689***	,040	-,002	,099	***	,354***	,047	-,159	,115	***
h.utd, høyere grad	1,125***	,041	,327**	,105	***	,473***	,048	,009	,122	***
Inntekt	,066***	,004	,082***	,018		,039***	,004	,027	,020	
Karakterer						-2,488***	,121	-,679	,549	***
Karakterer ²						2,560***	,077	1,774***	,342	*
Karakterer ³						-,449***	,014	-,359***	,064	
N	62814		3176			62814		3176		
Missing	400		28			400		28		
-2LL	65411,354(a)		4083,068(a)			53681,426(a)		3254,404(a)		
Endring -2LL ₂						11729,928***		828,664***		
Pseudo R (Cox og Schnell)	0,047		0,045			0,209		0,264		

Referanse kategorier: kjønn: gutter, antall søsken: 0 søsken, Foreldres utdanning: grunnskole, Foreldres inntekt: inntektsdesil 1 (laveste), karakterer: 2 eller lavere i snitt

* = signifikant på 0,05-nivå ** = signifikant på 0,01-nivå *** = signifikant på 0,001-nivå

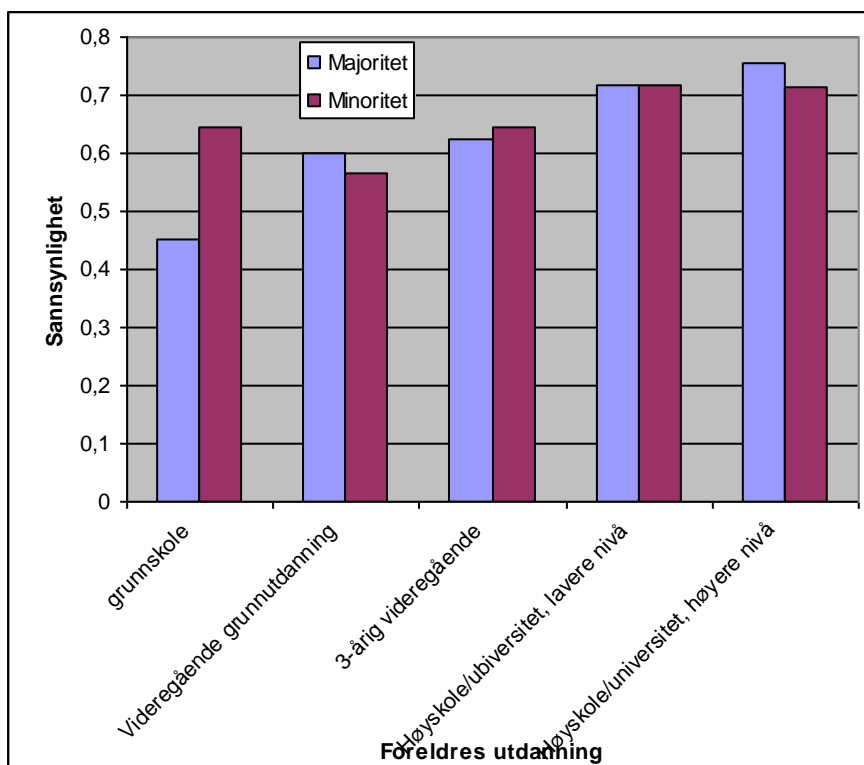
Tabell 6.1, modell 1a og 1b, viser hvordan sannsynligheten for å fullføre varierer for majoritets- og minoritetslever etter kjønn, antall søsken, foreldres utdanningsnivå og foreldres inntektsnivå. I modell 2a og 2b tas det også hensyn til karakterer i tillegg til nevnte variabler. Tabellen viser hvorvidt de ulike variablene har ulik effekt på minoritets- og majoritetslever. Der differansen mellom koeffisientene til minoritets- og majoritetslever på en gitt variabel er signifikant forskjellige oppgis dette i differansefeltet. Dette vil være et mål

på om det foreligger samspill mellom enkelte variabler.

6.1.1 Betydning av foreldres utdanning

Ut av tabell 6.1, modell 1, kan vi lese at foreldres utdanning ser ut til å virke inn på sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole for både minoritets- og majoritetslever. Figur 6.1 gir en oversikt over den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole til normert tid etter foreldres utdanning, uten kontroll for karaktersnitt.

Figur 6.1 Sannsynlighet for gjennomføring av studieforberedende fag etter foreldres utdanning for majoritets- og minoritetslever



I eksempelet tas det utgangspunkt i en gutt, uten søsken, med en foreldreinntekt innenfor debil 5 (middels høy inntekt).

Ut fra tabell 6.1 kan det se ut som om foreldres utdanningsnivå har en noe svakere betydning for minoritetslevers gjennomføring enn majoritetslevers. Ved utregninger av sannsynligheter, vist i figur 6.1, ser vi imidlertid at forskjellene er små på alle utdanningsnivåer utenom grunnskole. Det viktigste funnet må derfor være at utdanning har

omtrent lik effekt for minoritets- og majoritetslevers sannsynlighet for å gjennomføre studieforbereende linjer, med unntak av grunnskolenivå. Majoritetslever med foreldre på grunnskolenivå skiller seg ut som en gruppe med særlig lav sannsynlighet for å gjennomføre. Mens det for minoritetslever ikke er så stor forskjell på om foreldrene har grunnskoleutdanning eller videregående utdanning, kommer minoritetslever med grunnskoleutdannede foreldre svært mye dårligere ut enn både andre majoritetslever og minoritetslever. Etter kontroll for karakterer er bildet omtrent det samme. Utrekninger av sannsynligheter (ikke vist her) viser at også etter kontroll for karakterer er det små forskjeller i effekten av foreldres utdanning mellom minoritets- og majoritetslever, med unntak av grunnskolenivå.

Tabell 5.1 viser at differansen mellom minoritets- og majoritetslevers koeffisienter er signifikante. Effekten påvirkes imidlertid av hva som er den valgte referansekategorien. I dette tilfellet er det elever som har foreldre med grunnskoleutdanning. Når majoritetslever i denne kategorien skiller seg ut som en gruppe med særlig lav gjennomføring, vil dette påvirke styrken i effekten av å ha foreldre med utdanning over grunnskolenivå. Som nevnt er det små forskjeller mellom minoritets- og majoritetslevers sannsynlighet for gjennomføring ved de fleste utdanningsnivåer utenom grunnskole.

Hypotese 6 får derfor ikke støtte ut fra resultatene fra studieforbereende linjer. Det er små forskjeller i effekten av foreldres utdanning for minoritets- og majoritetslevers gjennomføring, med unntak av på grunnskolenivå. At foreldrene har høy utdanning ser derfor ut til i nesten samme grad å være en ressurs for minoritets- som majoritetslever.

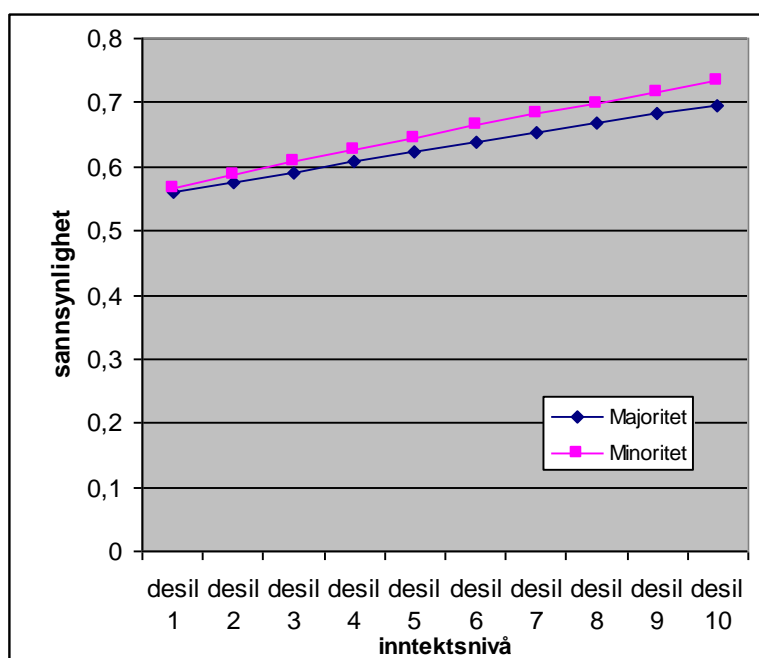
I mange ikke-vestlige land er utdanningsmulighetene veldig annerledes. Utdanningssystemet er mindre utbygd og er mer avhengig av økonomi og arv (bl.a. Leirvik 2004). Den gruppen som ikke har utdanning utover grunnskole i Norge kan tenkes for eksempel å være ganske annerledes i for eksempel holdninger til skole enn mennesker som kommer fra land der det er større begrensninger knyttet til mulighetene for å ta utdanning utover grunnskolen. Det er nærliggende å tro at å ha foreldre med laveste utdanningsnivå vil virke ulikt inn i hver av gruppene. Kanskje er majoritetsforeldre med denne utdanningen en mer ressurs svak og negativt selektert gruppe enn minoritetsforeldre uten utdanning utover grunnskole. I majoritetsbefolkningen er det gruppen foreldre som har grunnskole som høyeste oppnådde utdanning som skiller seg ut som svært liten og trolig sterkt negativt selektert. Blant

minoritets elever er dette den største gruppen. Det er derfor grunn til å tro at denne gruppen er mindre negativt selektert i minoritetsbefolkningen.

6.1.2. Foreldres inntektsnivå

Ut av tabell 6.1, modell 1, kan det også leses at med høynet inntekt øker sannsynligheten for gjennomføring for både majoritets- og minoritets elever. Figur 6.2 illustrerer den estimerte sammenhengen mellom foreldres inntektsnivå og gjennomføring, før kontroll for karakterer.

Figur 6.2 Sannsynlighet for gjennomføring av studieforbredende fag etter foreldres inntekt for majoritets- og minoritets elever



I eksempelet tas det utgangspunkt i en gutt, uten søsken, hvor foreldres høyeste utdanning er fullført videregående skole.

Effekten av foreldres inntekt er signifikant for begge grupper. Differansen mellom minoritets- og majoritets elevers estimater er imidlertid ikke signifikant. Dermed kan det ikke slås fast at det foreligger samspill.

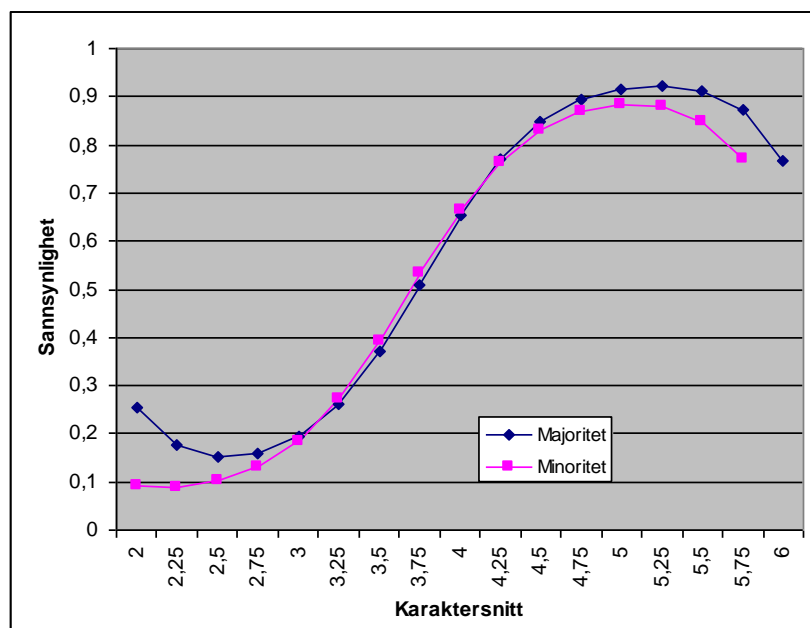
I modell 2, hvor det kontrolleres for karakterer, minsker effekten av inntekt. Dette gjelder særlig for minoritets elever hvor effekten heller ikke er signifikant i modell 2. Inntekt ser altså ut til å påvirke gjennomføring indirekte gjennom å påvirke karaktersnittet, men ser ikke ut til

å ha noen direkte effekt på gjennomføring for minoritetslever. For majoritetslever synes inntekt å påvirke gjennomføring delvis indirekte, gjennom å påvirke karaktersnittet og delvis direkte. Det er imidlertid ikke noen signifikant forskjell i direkte effekt av inntekt i modell 2. Vi må dermed konkludere med at hypotese 7 ikke får støtte på studieforbereidende linjer. Differansene i effekt av inntekt for minoritets- og majoritetslever er ikke signifikante og kan derfor skyldes tilfeldigheter.

6.1.3 Betydning av karakterer

Av modell 2a og 2b ser vi at karakterer later til å være av stor betydning. Karakterers effekt på gjennomføring illustreres for minoritets- og majoritetslever i figur 6.3. Det må imidlertid tas forbehold om at resultatene for de høyeste og laveste karaktarnivåene, nemlig at kurven synker igjen, ikke må legges for stor vekt på. Effekten på gjennomføringssannsynlighet ved økning i karaktersnitt vil naturlig flate ut på de høyeste nivåer, men sannsynligheten vil ikke være betydelig lavere for de med 6 i snitt enn 5 i snitt. Eventuelt kunne også fjerdegradsledd vært inkludert. Dette ansees imidlertid ikke som særlig betydningsfullt fordi andre- og tredjegradsleddet bør gi en tilfredsstillende beskrivelse på de fleste karaktarnivåer. Det er dessuten en lav andel som befinner seg i ytterkantene.

Figur 6.3 Sannsynlighet for gjennomføring av studieforbereidende fag etter karaktersnitt fra grunnskolen (kontrollert for kjønn, antall søsken, foreldres utdanning og inntekt)



I eksempelet tas det utgangspunkt i en gutt, uten søsken, hvor foreldres høyeste utdanning er fullført videregående skole og med en foreldreinntekt innenfor desil 5 (middels høy inntekt).

I testingen av differanser mellom variabelers effekt i majoritets- og minoritetsgruppen, burde koeffisientene til de tre karaktervariablene ideelt vært testet samlet. Dette gjøres imidlertid ikke her. I figur 5.3 ser vi likevel at kurvene for minoritets- og majoritetsselevers effekt av karakterer er svært like. Vi må derfor anta, uten en mer formell test, at effekten av karakterer er tilnærmet lik for minoritets- og majoritetsselever.

6.1.4 Øvrige variabler (kjønn og antall søsken)

I modell 1a og 1b ser vi at jenter har størst sannsynlighet for å fullføre i begge grupper, men differansen mellom estimatene er ikke signifikante. Forskjellen i sannsynlighet skyldes hovedsakelig karakterforskjeller mellom gutter og jenter. Etter kontroll for karakterer er heller ikke effekten av kjønn signifikant for noen av gruppene. Fortegnet har endret seg for majoritetsselever og kontrollert for karakterer har nå gutter høyest sannsynlighet for å fullføre. For minoritetsselever er sannsynligheten høyest for jenter også etter kontroll for andre variabler. Selv om forskjellen mellom jenter og gutter ikke er signifikant i noen av gruppene er differansen signifikant på femprosentnivå.

Å ha fire eller flere søsken virker negativt på både majoritets- og minoritetsselevers sannsynlighet for gjennomføring. De andre søskenvariablene er ikke signifikante for minoritetsselever. For majoritetsselever er effekten av å ha ett eller to søsken positivt. Det å ha fire eller flere søsken er ikke lengre signifikant for minoritetsselever etter kontroll for karakterer, mens effekten av å ha mange søsken fortsatt har en signifikant negativ virkning på majoritetsselevers fullførings-sannsynlighet. Differansen mellom å ha ett eller to søsken er signifikant forskjellig i gruppene. Effekten er mer positiv for majoritetsselever.

6.2 Yrkesfag

Tabell 6.2 Gjennomføring av yrkesfag for minoritets- og majoritets elever

	Modell 1 a		Modell 1b		Diff	Modell 2a		Modell 2b		Diff
	Majoritets elever		Minoritets elever			Majoritets elever		Minoritets elever		
	B	S.E.	B	S.E.		B	S.E.	B	S.E.	
Konstant	-1,659***	,053	-2,027***	,548		-3,362***	,090	-3,935***	,773	
Kjønn	,756***	,020	1,255***	,126	***	,364***	,022	,865	,141	***
Antall søsken										
1 søsken	,182***	,048	,476	,557		,154**	,053	,017	,664	
2 søsken	,217***	,048	,383	,551		,177***	,052	-,115	,657	
3 søsken	,090	,052	,639	,550		,060	,056	,274	,657	
4 eller flere søsken	-,082	,058	,401	,549		-,132*	,063	-,061	,656	
Foreldres utdanning										
Videregående grunnutdanning	,494***	,035	,025	,250		,256***	,038	,056	,280	
Videregående h.utd, lavere grad	,549***	,031	,394*	,159		,251***	,034	,233	,181	
h.utd, høyere grad	,866***	,036	,023	,186	***	,313***	,039	-,118	,209	*
Inntekt	,999***	,060	,683	,401		,387***	,065	,893*	,442	
karakterer	,062***	,004	,130***	,036		,036***	,004	,043	,041	
Karakterer ²						1,541***	,153	2,347*	1,067	
Karakterer ³						,006	,103	-,244	,810	
						-,027	,021	,024	,187	
N	45867		1292			45867		1292		
Missing	151		11			151		11		
-2LL	59086,311(a)		1524,235(a)			51829,327(a)		1251,097(a)		
Endring -2LL ₂						7256,985***		273,138***		
Pseudo R ² (Cox og Schnell)	0,061		0,095			0,198		0,268		

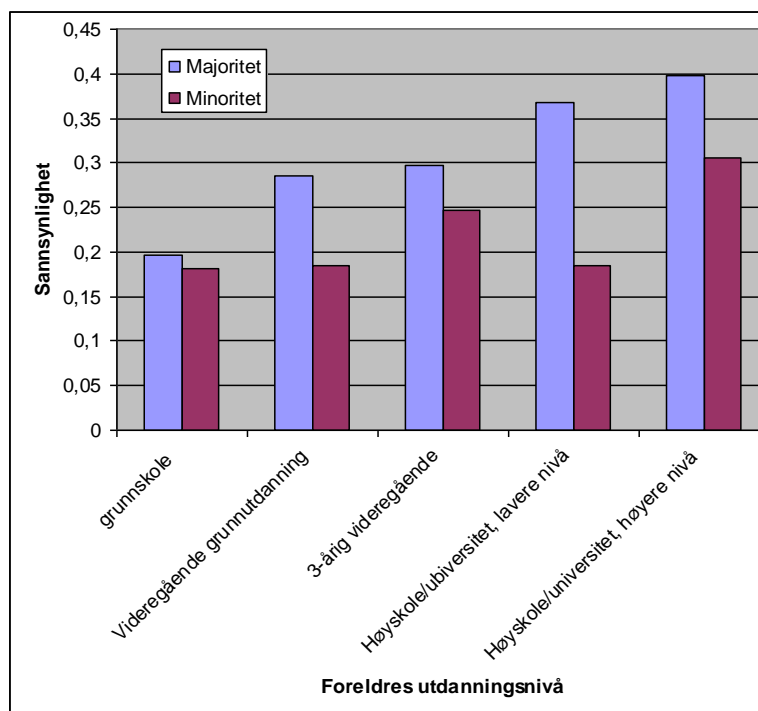
Referansekategorier: kjønn: gutter, antall søsken: 0 søsken, Foreldres utdanning: grunnskole, Foreldres inntekt: inntektsdesil 1 (laveste), karakterer: 2 eller lavere i snitt

* = signifikant på 0,05-nivå ** = signifikant på 0,01-nivå *** = signifikant på 0,001-nivå

6.2.1 Betydning av foreldres utdanning

Figur 6.4 illustrerer den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole til normert tid for majoritets- og minoritets elever etter foreldres utdanning. Karaktersnitt er ikke kontrollert for.

Figur 6.4 Sannsynlighet for gjennomføring av yrkesfag etter foreldres utdanning for majoritets- og minoritets elever



I eksempelet tas det utgangspunkt i en gutt, uten søsken, med en foreldreinntekt innenfor desil 5 (middels høy inntekt).

Utvalget minoritets elever på yrkesfag er lavt, også antallet som kommer innenfor denne utdanningskategorien er lav, kun 40 stykker. Dette medfører generelt en usikkerhet rundt resultatene for minoritets elever på yrkesfag. Ut fra tabell 6.2, modell 1, ser vi at for minoritets elever er det å ha foreldre med gjennomført videregående skole, eneste utdanningsnivå som fører til signifikant, høyere sannsynlighet for gjennomføring. Differansen mellom majoritets- og minoritets elevers koeffisienter på utdanningsvariablene er kun signifikant for et av utdanningsnivåene. Foreldre med utdanning på universitet eller høyskole, lavere grad er eneste utdanningsnivå som har signifikant sterkere effekt for majoritets elever.

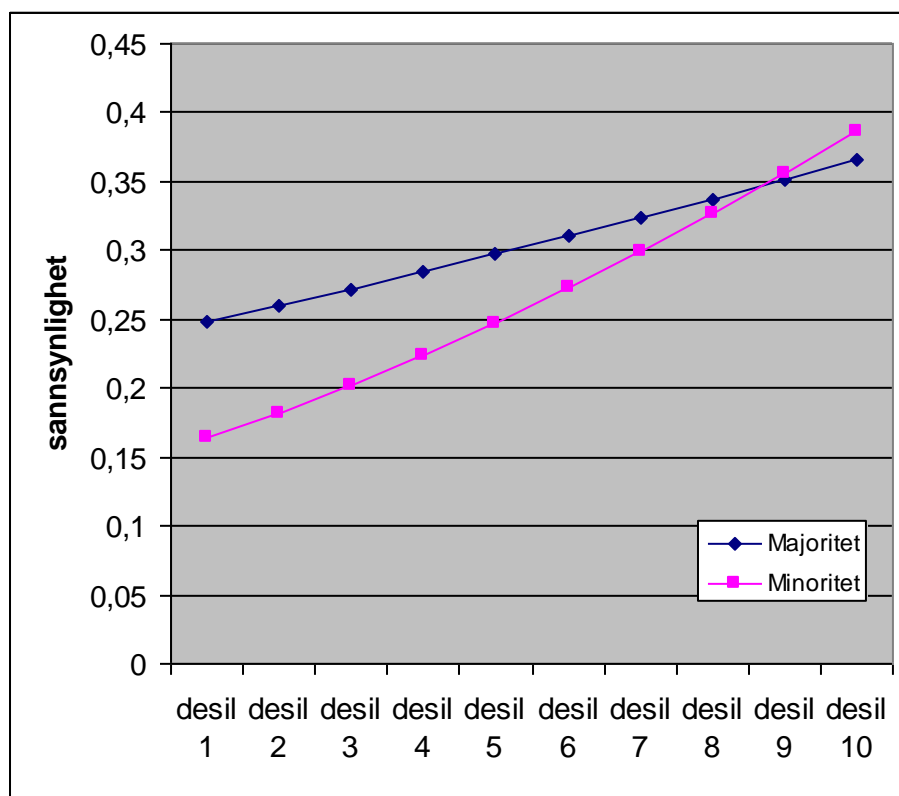
Også etter at karakterer inkluderes i analysen er effekten av det å ha foreldre med universitets- eller høyskoleutdanning på lavere nivå, eneste utdanningsnivået hvor effekten er signifikant forskjellig for minoritets- og majoritets elever.

Generelt er det derfor ikke grunnlag for å konkludere med at foreldres utdanning har ulik effekt på minoritets- og majoritets elevers gjennomføring av yrkesfag, slik hypotese 6 antok.

6.2.2 Foreldres inntektsnivå

Effekten av foreldres inntektsnivå på gjennomføring er illustrert for majoritets- og minoritetslever i figur 6.5.

Figur 6.5 Sannsynlighet for gjennomføring av yrkesfag etter foreldres inntekt for majoritets- og minoritetslever



Det tas utgangspunkt i en gutt, uten søsken, hvor foreldre har utdanning på videregående skole.

Med økende inntekt øker også både majoritetslevers og minoritetslevers sannsynlighet for gjennomføring. Vi ser i figuren at linjen for minoritetslever har en brattere økning enn for majoritetslever. Ut fra tabellen kan vi lese at estimatet for inntekt er signifikant for både majoritets- og minoritetslever. Effekten av inntekt er noe sterkere for minoritetslever på yrkesfag, med en koeffisient på 0,130 betydelig høyere enn estimatet for studieforbereende linjer. Koeffisienten er også mer enn det dobbelte av koeffisienten for majoritetslever på yrkesfag, som er 0,062. Differansen mellom koeffisientene til minoritets- og majoritetslever på yrkesfag er imidlertid ikke signifikant. Og det er derfor for stor usikkerhet rundt resultatet til at det kan slås fast at det foreligger samspill mellom inntekt og minoritetsbakgrunn.

Etter kontroll for karakterer forsvinner mye av effekten av inntekt for begge grupper. Effekten

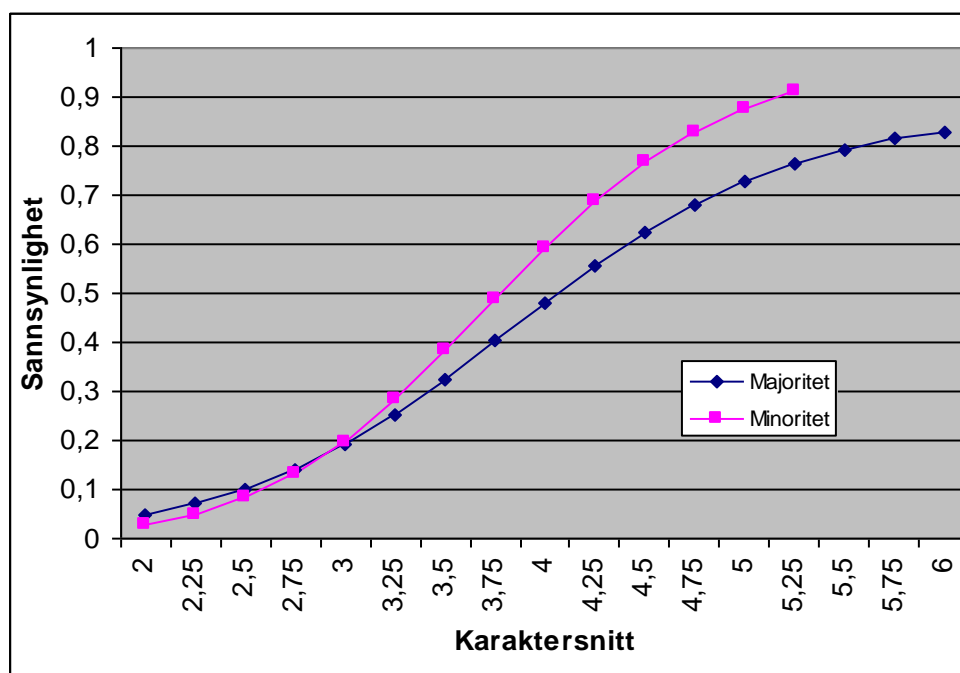
er litt høyere for minoritets elever med et estimat på 0,043, mot majoritets elevers 0,036. Effekten av foreldres inntekt blir ikke signifikant for minoritets elever og det blir heller ikke differansen mellom effekten av inntekt på minoritets- og majoritets elever.

Den indirekte effekten av inntekt på gjennomføring ser ut til å være større for minoritets elever, men da differansen ikke ble signifikant er det for stor usikkerhet til å gi støtte til hypotese 7. Etter kontroll for karakterer minsker betydningen av inntekt, da karaktersnitt ser ut til å være av en så overordnet betydning. Inntekt ser ut til å påvirke karaktersnitt, men påvirker i mindre grad gjennomføring direkte. Forskjeller mellom den direkte effekten av inntekt ser ikke ut til å være særlig forskjellig i minoritets- og majoritetsgruppen og vi får ikke støtte for at det er direkte forskjeller i betydning av inntekt på de to gruppenes gjennomføring.

6.2.3 Betydning av karakterer

Figur 6.6 illustrerer hvordan karaktersnitt estimeres å henge sammen med sannsynlighet for gjennomføring på yrkesfag. Høyeste karakterobservasjon for minoritets elever på yrkesfag er 5,41. Derfor er færre punkter tegnet opp for minoritets elever enn majoritets elever.

Figur 6.6 Sannsynlighet for gjennomføring av yrkesfag etter karaktersnitt fra grunnskolen (kontrollert for kjønn, antall søsken, foreldres utdanning og inntekt)



I eksempelet tas det utgangspunkt i en gutt, uten søsken, hvor foreldres høyeste utdanning er fullført videregående skole og med en foreldreinntekt innenfor desil 5 (middels høy inntekt).

Karaktersnitt er av meget stor betydning. I begge grupper er førstegradsleddet signifikant, men ikke andre og tredjegradsleddene. Dette kommer til uttrykk i figuren, ved at sammenhengen er mindre kurveformet. Effekten ser ut til å være sterkest for minoritets elever ut fra estimatet og ut fra figuren. Minoritets elevers sannsynlighet stiger brattere og sannsynligheten er større sammenlignet med majoritets elever med likt karaktersnitt. Differansen mellom minoritets- og majoritets elevers koeffisienter på karaktervariablene, er imidlertid ikke signifikante, noe som delvis kan skyldes høye standardfeil. Selv om effekten ser ut til å være noe sterkere for minoritets elever, kan det derfor ikke slås fast at det foreligger samspill her⁵.

Forskjellene i estimater tyder på at karaktersnitt kan ha noe sterkere betydning for minoritets- enn majoritets elevers gjennomføring av yrkesfag. Imidlertid blir ikke differansen i effekt signifikant og usikkerheten rundt resultatene er for store til å kunne trekke sikre konklusjoner.

6.2.4 Øvrige variabler (kjønn og antall søsken)

Kjønnsforskjellene på yrkesfag er større for minoritets elever enn majoritets elever. Før kontroll for andre variabler (ikke vist her), skiller minoritets gutter seg klart fra andre med en svært lav sannsynlighet for å gjennomføre. Kjønns effekten er ikke i samme grad til stede blant majoritets elevene. Forskjellen mellom gutter og jenter med majoritets status og minoritets jenter er også mer beskjeden enn forskjell mellom disse gruppene og minoritets gutter. Jenter har høyere sannsynlighet for å gjennomføre enn gutter. Forskjellen blir noe mindre etter at det kontrolleres for karakterer. Kjønns forskjellen som er å finne yrkesfag er i mindre grad til stede på studieforberedende linjer.

Antall søsken er ikke signifikant for minoritets elever på yrkesfag. For majoritets elever er effekten av å ha ett eller to søsken positiv på gjennomføring og signifikant forskjellig fra å ikke ha noen søsken. Å ha tre eller fire søsken er ikke signifikant forskjellig fra å ha 0 søsken.

⁵ Også her må det påpekes at forskjeller mellom gruppene i alle tre koeffisientene ideelt budde vært testet samlet.

Kapittel 7. Diskusjon og konklusjon

Hypotesene som blir forsøkt besvart i denne oppgaven er som følger:

- H1: Forskjeller i gjennomføring skyldes i stor grad at minoritets elever har lavere sosial bakgrunn enn majoritets elever.
- H2: Forskjeller i gjennomføring skyldes i stor grad at minoritets elever har lavere karakterer enn majoritets elever.
- H3: Gapet mellom minoritets elever og majoritets elever i gjennomføring, er størst på studieforberevende linjer.
- H4: Minoritets elevers høyere frafall på yrkesfag skyldes i stor grad at de har vanskeligere for å få læreplass, og frafallet av minoritets elever vil derfor være særlig omfattende etter VK1.
- H5: Elever med bakgrunn fra Vietnam har høy gjennomføring sammenlignet med elever med bakgrunn fra Pakistan eller Iran.
- H6: Foreldres utdanningsnivå, har større betydning for majoritets elever enn minoritets elever på sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole.
- H7: Foreldres inntektsnivå, har større betydning for majoritets elevers sannsynlighet for å gjennomføre enn minoritets elevers.

7.1. Oppgavens empiriske funn

7.1.1 Etterkommere og de som har kommet til Norge i førskolealder

Tidligere forskning har konkludert med at innvandrere sjeldnere gjennomfører i videregående skole enn majoriteten, mens etterkommere befinner seg et sted i mellom (bl.a. Markussen m.fl. 2006, Brekke og Fekjær 2006, Støren 2007). Analysene i denne oppgaven tyder på visse forskjeller mellom etterkommere og de som innvandret til Norge fra de var 0 til 7 år.

Etterkommere ligger gjennomgående noe nærmere majoriteten i gjennomføring enn de som er født utenfor Norge, men har hatt hele skolegangen her. Forskjellene er ganske beskjedne, men det er grunn til å tro at botid har betydning for foreldre til å tilpasse seg samfunnet bl.a.

gjennom språkferdigheter (Raaum og Hamre 1996), kan føre til noe forskjellig utslag mellom innvandrer- og etterkommerbarn. Resultatene er stort sett ganske like for de to gruppene. I analysen for studieforberevende fag viser det seg imidlertid at med hensyn til sosial bakgrunn

at etterkommere har samme sannsynlighet for å gjennomføre som majoriteten, mens de som innvandret før skolealder har noe lavere sannsynlighet. Forskjeller mellom etterkommere og de som kom i førskolealder kan til dels også skyldes ulik sammensetning av landbakgrunn i de to gruppene.

7.1.2 Foreldres utdanning og inntekt

I Hypotese 1, ble det antatt at forskjeller i gjennomføring i stor grad skyldes at minoritets elever har lavere sosial bakgrunn enn majoritets elever. Analysene viser at forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever i stor grad kan tilskrives forskjeller i sosial bakgrunn; foreldres utdanning og inntekt. At minoritets foreldre er lavere utdannet og har lavere inntekt, er viktige forklaringer på forskjeller i gjennomføring mellom minoritets- og majoritets elever. Når sosial bakgrunn (foreldres utdanning og inntekt) inkluderes i analysene, reduseres den estimerte forskjellen mellom minoritets- og majoritets elevers sannsynlighet for å gjennomføre. På studieforberedende linjer skiller ikke sannsynligheten for å gjennomføre for etterkommere seg fra majoritets elevers, gitt at den sosiale bakgrunnen er lik. For elever som har kommet til Norge i alderen 0-7 år, er imidlertid den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre noe lavere enn majoritetens også når et tas hensyn til sosial bakgrunn. Den estimerte forskjellen reduseres likevel betydelig, med lik sosial bakgrunn. På yrkesfag viser det seg at når sosial bakgrunn inkluderes i analysene, er den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre høyere enn majoritetens både for etterkommere og innvandrerne. Hypotese 1 får følgelig støtte i data. Forskjeller i sosial bakgrunn kan i stor utstrekning forklare forskjeller i gjennomføring mellom minoritets- og majoritets elever.

At forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever skyldes forskjeller i sosial bakgrunn stemmer godt overens med mye tidligere forskning. Brekke og Fekjær (2006) fant at sosial bakgrunn forklarer det meste av den høye drop-out sannsynligheten for etterkommere, sammenlignet med majoriteten. Brekke og Fekjær fant fortsatt forskjeller i sine analyser mellom minoritet og majoritet etter kontroll for sosial bakgrunn. I analysene mine var det som nevnt ikke noen signifikant forskjell mellom etterkommere og majoritetsgruppen på studieforberedende fag etter kontroll for sosial bakgrunn. For elever som innvandret i alderen 0-7 år, var det imidlertid en liten forskjell også etter kontroll for sosial bakgrunn. På yrkesfag var sannsynligheten for å gjennomføre for begge minoritetsgruppene høyere enn majoritetens kontrollert for sosial bakgrunn. De små forskjellene i funn, skyldes trolig at mitt utvalg er noe

annerledes sammensatt enn Brekke og Fekjærs. Hvilke kull som er med i analysene, og om det er drop-out eller gjennomføring som undersøkes kan ha innvirkning på resultatene. Mine analyser inneholder i tillegg kontroll for antall søsken. Resultatene vil og betinges av at Brekke og Fekjær har slått sammen de to minoritetsgruppene, mens jeg analyserer dem separat. Selv om gruppene i mindre grad skiller seg fra hverandre, vil de som har kommet i førskolealder kunne "trekke ned" etterkommeres resultat, slik at forskjellen fra majoriteten blir signifikant etter kontroll for sosial bakgrunn.

Støren m.fl. (2007) fant at foreldres utdanningsnivå betyr mer for elever med skandinavisk bakgrunn enn for elever med ikke-vestlig bakgrunn. De separate analysene for studieforberevende linjer i denne oppgaven, viste at det er små forskjeller i effekten av foreldres utdanning for minoritets- og majoritetslevers gjennomføring. Det er imidlertid store forskjeller på grunnskolenivå. Majoritetslever som har foreldre med utdanning på grunnskolenivå skiller seg ut som gruppen som har lavest sannsynlighet for å gjennomføre. Det å ha foreldre med grunnskole som høyest oppnådde utdanning, har en langt mindre negativ innvirkning på minoritets- enn majoritetslevers gjennomføring. Forskjellen mellom de som har foreldre som utelukkende har grunnskoleutdanning og de med utdanning utover dette er størst i majoritetsbefolkningen som et resultat av dette. Resultatene gir derfor ikke grunnlag for å støtte hypotese 6; om at foreldres utdanningsnivå har større betydning for majoritetslever enn minoritetslevers sannsynlighet for å gjennomføre videregående skole. Det er generelt ikke store forskjeller i effekten av foreldres utdanning på minoritets- og majoritetslevers gjennomføring på studieforberevende linjer. Men det er store forskjeller på grunnskolenivå

På yrkesfag var estimatene på utdanningsvariablene noe høyere for majoriteten. Differansene slo imidlertid ikke ut som signifikante, med unntak av i ett tilfelle. Da antallet minoritetslever på yrkesfag samt i enkelte utdanningskategorier var for lavt, er det stor usikkerhet knyttet til disse resultatene. Det er altså ikke grunnlag for å anta en forskjell mellom minoritets- og majoritetslever på yrkesfag.

På studieforberevende linjer ble det ikke konstatert en signifikant forskjell mellom majoritets- og minoritetslever i effekten av foreldres inntekt. På yrkesfag har minoritetslever en høyere inntektskoeffisient enn majoritetslever. Differansen er imidlertid ikke signifikant. Også her innebærer det lave antallet minoritetslever på yrkesfag til for stor usikkerhet rundt

resultatene. Vi har dermed ikke grunnlag for å konkludere med at inntekt har forskjellig effekt på minoritets- og majoritetslevers gjennomføring, som antas i hypotese 7.

7.1.3 Karakterer fra grunnskolen

Prestasjoner er svært viktig for elevers gjennomføring i videregående skole. Forskjeller i karakternivå har meget stor forklaringskraft på forskjellen mellom minoritets- og majoritetslever i gjennomføring. Karakterer er faktisk alene nok for å forklare hele forskjellen mellom etterkommere og majoritet.

På studieforbredende linjer er den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre, kontrollert for karakterer i tillegg til sosial bakgrunn, signifikant høyere for både etterkommere og innvandrerguppen enn for majoriteten. På yrkesfag blir også den estimerte sannsynligheten for å gjennomføre signifikant høyere for begge minoritetsgrupper, når karakterer inkluderes i analysen. Hypotese 2 om at forskjeller i gjennomføring i stor grad skyldes at minoritetslever har lavere karakterer enn minoritetslever, får således støtte i data.

Funnene som viser at karakterer har så sterk forklaringskraft, ser ut til å være i samsvar med tidligere forskning (Bl.a. Helland og Støren 2004, Markussen m.fl. 2006). Markussen m.fl. fant en sterk sammenheng mellom grunnskolekarakterer og sannsynligheten for å slutte for elever generelt. Lave karakterer økte også sannsynligheten for å slutte tidlig. Støren mfl. (2007) fant at karakterer fra grunnkurs sammen med sosial bakgrunn kunne forklare forskjeller i gjennomføring for minoritets- og majoritetslever.

Karakterer, som er et annet mål på mestring i skolen, vil på samme måte som gjennomføring, være påvirket av foreldres utdanning og inntekt. Sosial bakgrunn vil kunne påvirke gjennomføring indirekte ved å påvirke karakterene, som igjen virker inn på sannsynligheten for å gjennomføre. Men sosial bakgrunn vil også etter kontroll for karakterer, kunne ha effekt på gjennomføring. Effekten vil da være direkte eller sekundær, da den gjenværende effekten ikke går via karakterer. Sosial bakgrunn vil følgelig ikke være uten betydning for gjennomføring, selv om det ikke gjenstår noen direkte effekt av sosial bakgrunn etter kontroll for karakterer.

7.1.4 Studieretning

For både majoritets- og minoritets elever er sannsynligheten for å gjennomføre høyest på studieforberevende linjer. Forholdet mellom minoritets- og majoritets elevers gjennomføring er imidlertid forskjellig på yrkesfaglige og studieforberevende linjer. Forskjeller i minoritets elevenes disfavør er i samsvar med hypotese 3, størst på studieforberevende linjer. Dette funnet er også i overensstemmelse med hva Brekke og Fekjær (2007) fant om at etniske forskjeller i drop-out var særlig store på studieforberevende linjer.

7.1.5 Tidspunkt for frafall på yrkesfag

Enkelte bidrag fra tidligere forskning har gitt uttrykk for bekymring rundt minoritets elever særlig på yrkesfag og for at disse muligens vil ha større problemer med å gjennomføre som følge av større vansker for få lærlingplass (Helland og Støren 2004, Markussen m.fl. 2006). Markussen m.fl. undersøkte frafallet fra videregående skole på ulike stadier. De fant at drop-out var særlig omfattende i overgangen mellom andre og tredje året. Årsaken til det store frafallet på dette tidspunkt ble knyttet til vanskeligheten mange hadde for å få lære plass. Analysene som er gjort i denne oppgaven ender imidlertid med litt andre resultater: Det er et omfattende frafall mellom andre og tredje året generelt, men den store forskjellen mellom minoritets- og majoritets elevers fullføring er først og fremst tilfelle før gjennomført VK1. Frafallet for minoritets elever ser ut til å skje tidlig, da færre minoritets elever gjennomfører VK1 til normalt tid. Minoritets elever som har gjennomført VK1 gjennomfører den yrkesfaglige utdanningen i samme grad som majoritets elever på tross av forskjeller i sosial bakgrunn, karakterer etc. Kontrollert for dette fullfører de i høyere grad. Så det er i hovedsak tidlig i yrkesfagutdanningen at minoritets elevers frafall er mer omfattende enn majoritetens.

7.1.6 Forskjell etter landbakgrunn

I hypotese 5, ble det antatt at elever med bakgrunn fra Vietnam gjennomfører videregående studieforberevende linjer i større grad enn elever med bakgrunn fra Pakistan eller Iran. I analysene for landbakgrunn, som ble gjort kun for studieforberevende linjer, viste det seg at vietnamesiske elever skiller seg ut som en gruppe minoritets elever med høy sannsynlighet for gjennomføring. Elevene med vietnamesisk bakgrunn gjennomfører videregående skole i omtrent samme grad som majoritets elever, til tross for lavere sosial bakgrunn. Når inntekt og foreldres utdanning holdes konstant er sannsynligheten for å gjennomføre for elever med

vietnamesisk bakgrunn langt høyere enn de andre gruppene, inkludert majoriteten. Resultatene av analysene stemmer altså overens med forventningene i hypotese 5.

Pakistanere og iranere ligger nærmere hverandre i andelen som gjennomfører. Når det kontrolleres for sosial bakgrunn øker pakistaneres estimerte sannsynlighet for å gjennomføre til majoritetens nivå. Etter kontroll for også karakterer har elever med bakgrunn fra Pakistan høyere estimert sannsynlighet for å gjennomføre enn majoritets elever med like kjennetegn. Iranere skiller seg ut som gruppen med lavest sannsynlighet for å gjennomføre både med og uten kontroll for sosial bakgrunn og inntekt.

Brekke og Fekjær (2007) fant tilsvarende resultater. Deres funn var at vietnamesiske elevers sannsynlighet for å droppe ut var på nivå med majoritetens, mens den for elever med bakgrunn fra Pakistan og Iran var høyere. Med lik sosial bakgrunn, hadde elever med vietnamesisk bakgrunn en lavere sannsynlighet for å droppe ut enn majoriteten. Den noe høye sannsynligheten for å droppe ut for elever med bakgrunn fra Iran kunne i mindre grad forklares av sosial bakgrunn (Brekke og Fekjær 2007).

7.2 Tolkning og diskusjon av funnene

Forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever skyldes i stor grad forskjeller i foreldres utdanning og inntekt. Det var lite igjen av estimerte forskjeller mellom gruppene etter kontroll for dette. Forskjeller i prestasjoner, ser likevel ut til å være kanskje den viktigste forklaringen på at minoritets elever i mindre grad gjennomfører videregående skole enn majoritets elever.

Det var små forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever i betydningen av foreldres utdanning for gjennomføring. Effekten av å ha foreldre med utdanning utover grunnskolen hadde riktignok sterkere effekt for majoritets elever. Imidlertid skiller gruppen majoritets elever som har foreldre med laveste utdanningsnivå seg ut med en god del lavere sannsynlighet for å gjennomføre enn minoritets elever i denne kategorien. Majoritets elever som har foreldre med dette utdanningsnivået er trolig en sterkt negativt selektert gruppe. Sannsynligvis er det flere ressursvake foreldre i majoritetsgruppen enn i minoritetsgruppen med dette utdanningsnivået. Tatt i betraktning forskjeller i referanse kategorien og antatt

seleksjonseffekt for majoritets elever med dette utdanningsnivået kan kanskje ikke forskjellene på de høyere utdannelsesnivåene oppfattes som særlig store.

Forventningen om at foreldres utdanning hadde mer betydning for majoritets elever, ble i mindre grad bekreftet av resultatene, tatt i betraktning den negative selekteringen av majoritetsforeldre med laveste utdanningsnivå. Minoritetsforeldre har kanskje mindre forutsetninger for å hjelpe til med barnas skolearbeide. Samtidig vil ekstra driv og mobilitetsønsker kunne kompensere for dette.

At det er størst forskjeller mellom minoritets- og majoritets elevers gjennomføring på studieforbereidende linjer, er interessante funn. Det kan blant annet skyldes enkelte fag er vanskeligere for minoritets elever da de mangler den kulturelle kapitalen som kreves ved mer teoretiske fag etc. Det kan på den annen side også skyldes at minoritets elever har en noe sterkere tendens til å begynne på studieforbereidende fag, på tross av karakterer (Markussen m.fl. 2006, Raaum og Hamre 1996), og derfor vil være mer negativt selektert enn majoriteten.

Inntektsforskjeller er med på å forklare at minoritets elever sjeldnere gjennomfører videregående skole. Minoritets elevene som undersøkes i oppgaven har generelt foreldre med lavere inntekt enn majoritets elevene, og plasserer seg gjerne i de laveste inntektsdesilene. Inntekt kan ha betydning for hvorvidt det anskaffes datamaskin og andre hjelpemidler i hjemmet (Krange og Bakken 1998). Lav familieøkonomi kan også gjøre det nødvendig at ungdommene må jobbe mye ved siden av og at dette kan gå ut over skolearbeidet. En vanskelig økonomi kan også virke inn på hele familiens trygghet og trivsel.

Minoritets elever har også et noe lavere karaktergjennomsnitt enn majoritets elever. Karakterforskjeller viser seg å være en viktig forklaring på forskjellene i gjennomføring. Karakterer er alene nok for å forklare forskjeller i gjennomføring mellom minoritets- og majoritets elever. Med like karakterer og lik sosial bakgrunn har minoritets elever høyere sannsynlighet for å gjennomføre videregående skole. Dette kan skyldes høye utdanningsaspirasjoner hos minoritets elever (Bakken 2003, Sletten 2001), og mye innsats hos mange minoritets elever.

På yrkesfag er gapet mellom andelen minoritets- og majoritets elever som gjennomfører størst tidlig i studieløpet, altså *tidligere* enn overgangen mellom andre og tredje opplæringsåret.

Blant elevene som har gjennomført VK1 er andelen som gjennomfører yrkesutdanningen som helhet ikke signifikant forskjellig for minoritets- og majoritets elever. Dette til tross for lavere sosial bakgrunn hos minoritets elever. Enkelte opplever kanskje at det blir for teoretisk også på yrkesfag, innser nederlaget og slutter tidlig. Minoritets elever er kanskje en gruppe der mange er mer motiverte enn majoriteten. Samtidig finnes det kanskje også flere av dem som presterer svakest og må gi opp blant minoritets elever. Med dette vil jeg ikke utelukke at det kan forekomme diskriminering av minoritets elever ved tildeling av læreplass, men det er neppe en hovedforklaring på forskjellen mellom minoritets og majoritets elever i gjennomføring på yrkesfag, fordi frafallet skjer i hovedsak ved et tidlig(re) tidspunkt. Kanskje er også problemer med å få læreplass større for minoritets elever som har innvandret senere enn de jeg undersøker i denne oppgaven.

Elever med bakgrunn fra Vietnam ser ut til å gjøre det bedre enn iranere og pakistanere både med og uten kontroll for diverse variabler. Årsaken til at vietnamesiske elever gjennomfører i omtrent samme omfang som majoriteten, skyldes trolig at denne gruppen skiller seg ut som spesielt motivert og arbeidsom slik tidligere studier har påvist (Leirvik 2004, Sletten 2001). Gruppen med vietnamesiske elever skiller seg ikke ut med spesielt høy sosial bakgrunn. En årsak til at vietnamesisk ungdom skårer bra på gjennomføring, er nok delvis at de oppnår noe bedre karakterer enn andre minoritets elever. Elever med røtter fra Vietnam er et eksempel på at mange minoritets elever er målbevisste og arbeider hardt for å lykkes i skolen. Dette resulterer også i høyere karakterer for vietnamesiske elever. Etter kontroll for karakterer synker effekten noe som følge av dette. Sannsynligheten for å gjennomføre er imidlertid høyest for vietnamesiske elever sammenlignet med majoritets elever, og elever med pakistansk og iransk bakgrunn etter kontroll for både bakgrunn og karakterer.

7.3 Funnenes relevans for teoriene

Forskjeller mellom majoritets- og minoritets elever i sosial bakgrunn, har vist seg å være viktige forklaringer på forskjeller i gjennomføring av videregående skole, primært gjennom hvordan sosial bakgrunn påvirker karakterer. Dette kan fortolkes ved hjelp av tradisjonelle forklaringer om at barn av høyt utdannede foreldre oftere lykkes i utdanning. Når færre minoritets elever har høyt utdannede foreldre, vil lavere gjennomføring for minoritets elever enn majoritets elevers være et resultat av dette.

Forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever kan også være knyttet til selve minoritetsbakgrunnen framfor forskjeller i ressurser. Det kan knyttes til at minoritets elever er i en annen situasjon enn majoritets elever. De har en annen bakgrunn og prøver å etablere seg i et annet samfunn enn det foreldrene har vokst opp i og har kjennskap til. Det kan skje gjennom forventninger om at minoritets elever har andre verdier knyttet til utdanning. Det kan også forklares gjennom at minoritets elever mangler mer av den spesifikke norske kulturelle kapitalen mange majoritets foreldre har opparbeidet seg gjennom det norske utdanningssystemet og siden sosialisert sine barn inn i (Krange og Bakken 1998).

Minoritets elever er i en annen situasjon enn majoritets elever, samt at de er i en annen situasjon enn hva tilfellet ville vært i hjemlandet. Dette kan særlig i forbindelse med utdanningsmuligheter medføre at de rasjonelle overveiningene knyttet til utdanning blir av en annen karakter enn hos majoriteten.

Forskjellige teoriretninger trenger ikke være gjensidig utelukkende, men kan belyse forskjellige faktorer som virker inn på ulike måter. Jeg tar utgangspunkt i at elementer fra ulike teorier kan virke sammen.

7.3.1 Verditeorier

At minoritets elever som gruppe er mindre motiverte for skolen og at negative holdninger til skolearbeid skulle være årsaken til forskjeller i skolen i deres disfavør, blir i liten grad støttet av norske studier (Bakken 2003, Krange og Bakken 1998, Lauglo 1996, Sletten 2001). Heller ikke funnene i denne oppgaven støtter en slik form for verditeori. En annerledes variant av verditeori; ”mer driv”, mer knyttet opp mot positive holdninger til skolen og vilje til innsats hos minoritets elever, er kanskje en noe mer realistisk forklaring på resultater som viser at minoritets elever etter kontroll for sosial bakgrunn, ikke har en lavere gjennomføring enn majoriteten.

Med lik sosial bakgrunn har minoritets elever som oftest lik eller høyere sannsynlighet for å gjennomføre enn majoritets elever. Også med like karakterer er dette tilfelle. Lite tyder derfor på at minoritets elever har mer negative holdninger til skole. At positive holdninger til skole er til stede i sterkere grad hos minoritets elever kan også sees i sammenheng med den situasjonen minoritets grupper befinner seg i. Enten ved at de opplever at de som del av en minoritet må anstrenge seg ekstra hardt for å lykkes og få lignende muligheter som majoriteten på for

eksempel arbeidsmarkedet. Samtidig vil det å ha kommet til et land med andre utdanningsmuligheter være av betydning for minoritetsforeldres og ungdommens syn på utdanningsmuligheter. Det kan også være av betydning at for mange minoritetsfamilier vil det å være flink, arbeidsom og vise takknemlighet til foreldrene gjennom å gjøre dem stolte, ha en annen betydning enn for elever uten minoritetsbakgrunn (se for eksempel Leirvik 2004). Minoritets elever er samtidig en mangfoldig gruppe hvor det sikkert både finnes motiverte og umotiverte elever som i majoritetsbefolkningen. Det er imidlertid sannsynlig at innsatsvilje kan kompensere for en del av de begrensningene minoritets elever har med lavere utdannede foreldre og generelt mindre av andre ressurser.

Resultatene på studieforbereende linjer viste at det er små forskjeller i betydningen av foreldres utdanningsnivå. Det å ha foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning hadde imidlertid en mer negativ effekt på majoritets elever. Innsatsvilje er kanskje mer til stede i minoritetsbefolkningen uavhengig av om den sosiale bakgrunnen er lav. Samtidig vil det være av betydning for seleksjonen til gruppen som har foreldre med laveste utdanning, om utdanningssystemet er som i Norge, eller om det er lite utbygd og økonomi og arv er mer avgjørende for utdanningsmulighetene.

7.3.2 Kulturteorier

Oppgavens analyser har vist at karakterer er av meget stor betydning for minoritets elevers gjennomføring. Karakterer er også alene nok for å forklare forskjeller mellom minoritets- og majoritets elevers gjennomføring. Primæreffekter viser seg derfor å være meget viktige og viktigere enn sekundæreffektene for minoritets elevers gjennomføring av videregående skole. De empiriske resultatene gir slik mye støtte til kulturteorier, hvor fokuset er på de primære effektene.

At forskjellene mellom minoritets- og majoritets elever viste seg å være større på studieforbereende linjer enn på yrkesfag, kan knyttes opp mot kulturteorier. Denne antagelsen ble presentert i teorikapittelet med den begrunnelse at på yrkesfag er andre fag mer sentrale enn hva som kan betegnes som typiske ”middelklassefag.” I de mer teoretiske fagene på studieforbereende kan det tenkes at middelklassebarn fra majoriteten har betydelige fortrinn. Da fagene samsvarer med hva høyt utdannede majoritets foreldre har lært gjennom utdanningssystemet. På yrkesfag er det mindre av denne type fag og om foreldrenes utdanning

er høy og om den er tatt i Norge, er derfor av noe mindre betydning enn på studieforberedende linjer. En annen tolkning av funnet kan være, som tidligere nevnt, at minoritets elever har en noe sterkere tendens til å begynne på studieforberedende fag og derfor vil være mer negativt selektert enn majoriteten.

En forventning til de separate analysene gikk på en forventning om at sosial bakgrunn skulle ha betydelig mer effekt på majoritets elevers gjennomføring. Dette i samsvar med en teoretisk antakelse som kan knyttes til kulturteorier om at en norsk spesifikk kulturell kapital favoriseres i den norske skolen. Ideen om en spesifikk norsk kulturell kapital i skolen vil videre kunne innebære at det vanskeligere å lykkes for minoritets elever selv om foreldrene har høy utdanning, da denne i mindre grad kan nyttiggjøres i norsk undervisning (Krange og Bakken 1998). Slik kan det tenkes at minoritets elever får mindre utbytte av å ha foreldre med høy utdanning. Effekten av foreldres utdannelse på gjennomføring av studieforberedende linjer, ser imidlertid ikke, ut fra resultatene, å virke så forskjellig for minoritets og majoritets elever som antatt. For elever med foreldre som har grunnskole som høyeste utdanning, var sannsynligheten for å gjennomføre betydelig lavere for majoritets elever.

Analysene for landbakgrunn viser at det er store forskjeller mellom elever som alle ligger langt unna den norske kulturbakgrunnen. Dette innebærer at forklaringen om at minoritets elever mangler den type kulturelle kapital som behøves for å lykkes i skolen ikke kan være den eneste forklaringen. Vietnamesiske elever gjennomfører studieforberedende linjer i samme grad som majoriteten på tross av lavere sosial bakgrunn og manglende norsk spesifikk kulturell kapital. Hva som forklarer forskjeller i gjennomføring etter landbakgrunn, er spørsmål som ikke kan besvares grundig nok ut fra denne oppgavens analyser.

7.3.3 Sosial posisjonsteori

Minoritets elever har en høyere sannsynlighet for å gjennomføre enn majoritets elever med lik sosial bakgrunn og karakterer. Goldthorpes (2000) versjon av sosial posisjonsteori, med argumenter om at det viktigste er å opprettholde foreldres posisjon og at dette ønsket gjerne går på bekostning av mobilitetsønsker, samsvarer i mindre grad med dette funnet. Særlig denne versjonen av sosial posisjons teori ser i liten grad ut til å passe for minoritets gruppens situasjon. Snarere er nok mobilitetsønsket svært avgjørende for minoritets familier ut fra den situasjonen de er i.

Å komme til et nytt land hvor mulighetene betraktes som bedre, kan også gjøre at sosial bakgrunn har noe mindre å si for minoritets elever. Samtidig vil flere minoritetsforeldre ha hatt høy sosial posisjon i hjemlandet, men mistet den i Norge. Da vil barnas utdanning kanskje kunne være en måte å ”vinne” tilbake noe av familiens posisjon. Dette kan samsvare med forskjellene mellom minoritets- og majoritets elever med foreldre på grunnskolenivå. Enkelte familier kan ha innvandret med et ønske om et liv med bedre muligheter for barna, eller de kan ha kommet fra land der utdanning er forbeholdt de rike (Ogbu 1991, Leirvik 2004).

Minoritets elever ønsker å gjøre det bra på skolen og kanskje senere ta høyere utdanning (Bakken 2003, Sletten 2001). Hvis man tar utgangspunkt i en sosial posisjonsteori, der man tar hensyn til minoritets elevers spesielle posisjon og mobilitetsønsker, kan dette ses i sammenheng med minoritets elevers gjennomføring kontrollert for karaktersnitt. I sosial posisjons teori, særlig for Boudon (1974) står særlig de sekundære effektene av sosial bakgrunn sentralt. For minoritets elever viste karakterer seg å være av meget stor betydning. Dette bidrar også til å begrense sosial posisjonsteori sin relevans, i den betydning at de primære effektene har større betydning.

En verditeori, relevant for minoritets elever, må ta hensyn til at minoritets elever ikke er mindre motiverte for skolen. En sosial posisjonsteori, må på den annen side ta høyde for mobilitetsønsker som følge av minoritets elevers situasjon, for i større grad å kunne bidra til å forklare resultatene etter kontroll for sosial bakgrunn og karakterer. Teoriene kan da i noe mer grad bidra til å forklare hvorfor ikke forskjeller mellom minoritets og majoritets elever er større enn de er. Og videre hvorfor minoritets elever kontrollert for sosial bakgrunn og karakterer har større sannsynlighet for å gjennomføre videregående skole enn majoriteten.

Samtidig som sosial bakgrunn er en viktig dimensjon og en viktig hovedforklaring er det også andre forklaringer som gjelder spesifikt for minoritets elever. Minoritets grupper har vært igjennom store endringer og innvandring til ett nytt land med andre muligheter og begrensninger medfører at også andre faktorer vil kunne virke inn enn hva som gjelder for en majoritets befolkning som ikke har vært gjennom samme type endringer. Minoritets elevers gjennomføring vil derfor kunne forklares ved hjelp av flere faktorer enn av sosial bakgrunn. Ekstra driv og innsats som følge av et ønske om å lykkes og ønske om bedre muligheter for

barna er sentralt. Dette kan også virke imot ytterligere mulige begrensninger. Den typen analyser jeg har gjort her kan imidlertid ikke avgjøre hvordan slike mekanismer henger sammen og styrken i hver av dem.

7.4 Mulige innvendinger

Antallet minoritets elever på yrkesfag er lavt, og antallet innenfor høyeste utdanningsnivå, øverste inntektssjikt og karaktersjikt er lavt og fører til mer usikkerhet knyttet til resultatene her og det er derfor noe vanskelig å komme med sikre konklusjoner om hvorvidt de forskjellige variablene har ulik effekt for minoritets- og majoritets elever på yrkesfag.

Karaktersnitt fra grunnskolen er et godt mål, men karaktersnittet kan samtidig forandre seg i løpet av videregående. Informasjon om karakterer fra videregående og informasjon om stryk kunne ført til mer presise analyser. (Støren m.fl. 2007, har bl.a. benyttet grunnkurskarakterer i analysene). Samtidig ville det vært andre utfordringer knyttet til tolkningen dersom slike variabler hadde vært tilgjengelig for mine analyser. Grunnskolekarakterer er utdelt før videregående skole og er ikke påvirket av dårlig motivasjon og ønsker om å slutte i videregående, slik grunnkurskarakter er. Det er slik mindre problemer knyttet til hva som er årsaken og hva som er virkningen. Elever som slutter helt i begynnelsen av grunnkurs, vil dessuten ikke få utdelt grunnkurskarakterer før frafallet. Det er vanskelig å avgjøre hvorvidt det er karakterene som fører til at videregående ikke gjennomføres eller om det å oppgi videregående skole kommer til uttrykk gjennom karakterobservasjoner. På den annen side kunne man funnet ut i hvilken utstrekning mangel på gjennomføring skyldes at prestasjonene ikke holder.

En annen innvending til denne oppgavens analyser vil kunne være at det ikke tas hensyn til forskjellig type frafall. Enkelte elever vil kunne bli forsinket i studieprogresjonen, og gjennomføre videregående et år senere. Andre elever vil kunne ende med å bytte til en annen linje og vil derfor forsinkes i gjennomføringen. Begge disse gruppene elever vil i denne oppgaven falle inn under kategorien som ikke gjennomfører.

7.5 Veien videre

Vi har sett at prestasjoner er avgjørende for gjennomføring. For å øke gjennomføringen for minoritets elever ser det ut at prestasjonsnivået er et viktig område for tiltak. Det kan være

gjennom mer tidlig oppfølging av elever som presterer svakere i grunnskolen. Samtidig vil det å redusere kravene for å bestå på videregående, for eksempel i teoretiske fag på yrkesfag kunne ha noe for seg. Tiltak må altså rettes mot å løfte de som sliter i de laveste karaktersjiktene.

Oppgaven har blant annet forsøkt å bidra til å belyse hvordan minoritetselvers gjennomføring betinges av sosial bakgrunn og karakterer. Dette er nyttig kunnskap. En slik kvantitativ analyse kommer likevel til kort når det gjelder å belyse hvordan de ulike mekanismene virker. Mer kvalitativ forskning på slike områder vil kunne bidra med nyttig kunnskap. Særlig vil mer forskning på elever med ulik landbakgrunn være nyttig for å komme med nærmere forklaringer på forskjeller i gjennomføring mellom elever med ulik landbakgrunn som ikke skyldes sosial bakgrunn og karakternivå.

Litteraturliste

- Bakken, Anders (2003), *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/2003. Oslo: NOVA.
- Bernstein, Basil (1964), Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, Vol. 66, No. 6 Part 2: The Ethnography of Communication: 55-64.
- Boudon, Raymond (1974), *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley
- Bourdieu, Pierre (1977). "Cultural Reproduction and Social Reproduction". I Karabel, Jerome & A. H. Halsey (ed.): *Power and Ideology in Education*. (511-534) New York : Oxford University Press
- Bourdieu, Pierre (1995), *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (2006), *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Brekke, Idunn og Silje N. Fekjær (2007), *Ethnic Differences in Dropout and Outcomes. An Analysis of Upper Secondary Schools in Norway*. Under publisering.
- Byrhagen, Karen N, Torberg Falch og Bjarne Strøm (2006), *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. SØF-RAPPORT NR. 08/06. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Colding, Hummelgaard & Husted (2005), How Studies of the Educational Progression of Minority Children Are Affecting Education Policy in Denmark. *Social Policy & Administration*, 39 (6): 684-696.
- Danielsen, Arild (1998), Kulturell kapital i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*, 1(2): 75-106.
- Fekjær, Silje N. (2006), Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47 (1): 57-93.
- Ghuman, P. A. Singh (2002), "South-Asian Adolescents in British Schools: a review". *Educational Studies*, Vol. 28, No. 1: 47-59.
- Goldthorpe, John H. (2000), *On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford: Oxford University Press
- Hansen, Marianne Nordli (1986), "Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?" *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27: 3-28
- Helland, Håvard og Liv Anne Støren (2004), *Videregående opplæring - progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser*. Skriftserie 26/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Hellesten, J. O. & H. P. Prieto (1998), *Gymnasieskola för alla...andra. En studie om*

marginalisering och utslagning i gymnasieskolan. Stockholm: Skoleverket.

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

Jordan, Will. J., Julia Lara and James M. Mc Partland (1996), "Exploring the Causes of Early Dropout Among Race-Ethnic and Gender Groups", *Youth & Society*, 28: 62-94.

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

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

Lauglo, Jon (2000) "Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth" in Baron, S. mfl. (eds.): *Social Capital: Critical Perspectives*, (142-167). Oxford University Press.

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

Lie, Benedicte (2004): *Fakta om ti innvandrergupper i Norge*. Rapport nr 14. Statistisk Sentralbyrå.

Löfgren, Horst (1991), *Elever med annat hemspråk än svenska: en jämförelse mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsesgrupp*, Malmö: Lärarhögskolan.

Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006), *Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Rapport 3/ 2006Oslo: NIFU STEP.

Ogbu, John U (1991). "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective" i Gibson og Ogbu (ed.): *Minority status and schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, (3-33). Garland publishing inc.

Opheim, Vibeke. og Støren, Liv A. (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning*. Rapport 7/2001. Oslo: Norwegian Institute for Studies of Research and Higher Education.

Raaum Oddbjørn & Jørn Ivar Hamre (1996), *Innvandrerungdom i og ut av videregående opplæring*. Oslo: SNF-rapport 100/96.

Schneider, Louis og Sverre Lysgaard (1953), The deferred gratification pattern: a preliminary study. Særtrykk av: *American sociological review*, vol 18, no 2, April 1953

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

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

Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard (2007), *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Rapport 14/2006. Oslo: NIFU STEP.

Wikan, Unni (1995), *Mot en ny norsk underklasse*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Willis, Paul E. (1953/1977), *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord i oppgaven: 32 026