

# «Mot alle odds»

*Hvorfor oppnår elever med vietnamesisk bakgrunn  
så gode resultater i skolen?*

Kaja Reistad Fiske



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014



«No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main» (John Donne)

© Kaja Reistad Fiske

2014

«Mot alle odds». Hvorfor oppnår elever med vietnamesisk bakgrunn så gode resultater i skolen?

Kaja Reistad Fiske

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

**TITTEL:**

«Mot alle odds». Hvorfor oppnår elever med vietnamesisk bakgrunn så gode resultater i skolen?

**AV:**

Kaja Reistad Fiske

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

Vår 2014

**STIKKORD:**

Minoritets elever

Elever med vietnamesisk bakgrunn

Skoleprestasjoner

Sosial kapital

Etnisk kapital

# Sammendrag

Tema for denne oppgaven er elever med vietnamesisk bakgrunn i skolen. Målet med oppgaven er å få økt kunnskap om hva som gjør at akkurat denne elevgruppen oppnår så gode resultater i skolen. En bredere forståelse som innebefatter de positive elementene ved å ha minoritetsbakgrunn kan gi en mer helhetlig tilnærming til minoritets elever i møte med skolen. Å ha kjennskap til både begrensninger og muligheter, vil i større grad kunne sikre at riktige tiltak settes inn på rett sted. Dette vil kunne øke mulighetene for ytterligere å heve minoritets elevers prestasjoner i skolen. Følgende problemstilling er formulert: Hvorfor oppnår elever med vietnamesisk bakgrunn så gode resultater i skolen?

For å belyse problemstillingen er det gjort en gjennomgang av relevant og aktuell forskning på området. Identifisering og vurdering av teori og litteratur har derfor stått sentralt. Kildematerialet som er brukt er publisert på engelsk eller norsk og er hovedsakelig av nyere dato.

Elever med vietnamesisk bakgrunn presterer godt i skolen, også på tvers av landegrensler. Studier som justerer for foreldrenes sosiale bakgrunn, finner at gruppen gjør det bra selv om mange av elevene tilhører familier med lav sosial bakgrunn. Resultatene peker i retning av at det må være andre forklaringer på elevgruppens suksess i skolen.

Flere forskere har forsøkt å forklare gode skoleprestasjoner hos minoritets elever med utgangspunkt i teoriene om sosial og etnisk kapital. Sosial kapital omfatter holdninger, normer og sosial kontroll som finnes innad i et sosialt nettverk, som for eksempel familien. Etnisk kapital baserer seg på Colemans forståelse av sosial kapital, men er mer spesifisert gjennom en forutsetning om at kapitalen må springe ut fra etnisitet eller en etnisk gruppe. I en utdannings sosiologisk sammenheng kan slike forhold utgjøre en ressurs i elevens tilpasning i skolen.

Et slikt teoretisk rammeverk gir et godt svar på problemstillingen. Store deler av kvantitativ forskning, som hovedsakelig baserer seg på surveyundersøkelser, finner at elever med vietnamesisk bakgrunn jobber mye med lekser, er opptatt av boklig kunnskap og har positive holdninger til skole og utdanning. Samtidig at foreldrene har høye utdanningsambisjoner og forventninger til sine barn. Noe overraskende viser forskningen at disse foreldrene involverer

seg lite i barnas skolehverdag. De inngår sjelden i samtale med barna om skole og fremtid, hjelper mindre til med lekser og har lav deltagelse på møter i regi av skolen.

Imidlertid finner kvalitative undersøkelser at foreldrene selv opplever at de engasjerer seg. Foreldrene støtter barna ved klart og tydelig å uttrykke sine forventninger, tilrettelegge for leksearbeid og ha kontroll over og innsyn i barnas hverdag. I tillegg verdsettes og prioriteres skolerelaterte aktiviteter. Dette tyder på at foreldregruppen, ved tydelig å formidle til barna verdien av og hensikten med utdanning, engasjerer seg på en annen og mer indirekte måte enn det kvantitative studier har klart å fange opp.

Elever med vietnamesisk bakgrunn rapporterer om en sterk tilhørighet til og deltagelse i sitt etniske miljø. Et sentralt prinsipp innen teorien om etnisk kapital er at det etniske nettverket familien er en del av, ytterligere bidrar til å støtte og fremme de verdiene familien verdsetter i hjemmet. Elever fra hjem som vektlegger verdiene nevnt ovenfor, vil derfor oppleve et press om å innfri i utdanningsammenheng, også fra miljøet rundt familien.

Litteraturgjennomgangen peker i retning av at elever med vietnamesisk bakgrunn har med seg verdier som sammenfaller med skolens verdigrunnlag. Ikke som et resultat av at de er en del av en middelklasse, men som en konsekvens av en etnisk kapital som mobiliseres gjennom en innvandrings situasjon som disse familiene er en del av. Det er nærliggende å tenke at skolen og lærerens forventninger påvirkes av at barna verdsetter skolen som læringsarena. I så tilfelle vil elevenes egen motivasjon for skole styrkes fra omgivelsene, gjennom støtte fra familien, det etniske nettverket og skolen, som alle påvirker utdanningsforløpet i samme retning. Sett i lys av en slik gjensidig forsterkning, vil etnisk kapital være en god forklaring på hvorfor elever med vietnamesisk bakgrunn oppnår så gode resultater i skolen.

Kunnskap om hvilke ressurser som ligger i ulike etniske nettverk er helt nødvendig for å kunne både forsterke, men også sette inn nødvendige tiltak for å styrke forutsetningene for den enkelte elevs læringsutbytte. Det anbefales at skolen i større grad ser på hvilke mulighetsrom som ligger i minoritets elevenes etniske kapital. Dette er en kunnskap som særlig bør gjøres kjent og implementeres i skolen, slik at mulighetene aktivt kan utnyttes av både elev og lærer. Forhåpentligvis vil dette kunne bidra til å utjevne ulikheter i utdanningssystemet.





# Forord

En stor takk rettes til min veileder Anders Bakken ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), som har kommet med både konstruktiv veiledning og klare beskjeder. Jeg innrømmer å ikke alltid ha vært like fornøyd etter veiledningstimene våre, men har gang på gang innsett at hans tilbakemeldinger har hjulpet meg å løfte oppgaven betydelig. Jeg er veldig takknemlig for at han har fulgt meg helt frem til jeg selv var klar til å levere.

Deretter må jeg si tusen takk til alle mine nærmeste, som gjennom et interessant og krevende masterstudie har holdt ut med meg.

Tusen takk til studievenninner og andre på Blindern, som har gjort hverdagen overkommelig med herlige lunsjpauser, god samtale og ikke minst mye latter. Ytterligere takk til tålmodige venner som nesten ikke har sett meg på snart to år, og som har orket å forholde seg til en fraværende, og til tider kjedelig, venninne.

Tusen takk til kjæresten min, som til tross for lange dager og korte helger fortsatt vil være sammen med meg. Du har vært uunnværlig.

Til slutt må jeg takke familien, som utelukkende har hørt meg prate om det samme temaet i flere måneder. En spesiell takk til: Bestefar og Rønnaug, som har korrekturlest hele oppgaven. Mamma, som har vært tålmodig, oppmuntrende og helt fantastisk. Jeg er sikker på at jeg ikke hadde kommet meg gjennom denne prosessen uten deg. Til sist, pappa, som etter at jeg gang på gang har tvunget mamma inn i diskusjon rundt oppgavens problemsstilling, i all kjedsommelighet har slått til med vits etter vits uten fortjent respons.

# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Oppgavens bakgrunn og hensikt.....	1
1.2	Den vietnamesiske befolkningen i Norge.....	3
1.3	Valg av metode .....	3
1.4	Oppgavens oppbygging .....	5
2	Teoretiske forklaringsmodeller .....	6
2.1	Ulike forklaringer på forskjeller i skoleprestasjoner .....	6
2.1.1	To tradisjonelle forklaringer: Betydningen av språk og sosial bakgrunn .....	6
2.1.2	Sosial bakgrunn betyr mindre for minoritetselevne .....	9
2.1.3	En tredje forklaring: Optimismeperspektivet .....	10
2.1.4	Motivasjon for utdanning .....	11
2.2	Teoretisk utgangspunkt.....	14
2.2.1	En forståelse av begrepet sosial kapital.....	15
2.2.2	En etnisk kapitalform .....	17
2.3	Oppsummering .....	19
3	Skoleresultater hos elever med vietnamesisk bakgrunn.....	20
3.1	Skoleresultater i andre land .....	20
3.2	Skoleresultater i Norge .....	21
3.2.1	Videregående skole og høyere utdanning .....	23
3.3	Skoleresultater og betydningen av enkelte bakgrunnsforhold.....	24
3.4	Oppsummering .....	25
4	Forklaringer på elevgruppens gode resultater i skolen.....	26
4.1	Zhou og Bankston (1994) .....	26
4.1.1	Kulturell orientering .....	27
4.2	Portes og Rumbaut (2001).....	28
4.2.1	Akkulturasjon .....	29
4.2.2	Ambisjoner og engasjement .....	30
4.2.3	Skolefaglig arbeidsdisiplin .....	31
4.3	Phan (2004).....	31
4.3.1	Etnisk tilhørighet, ambisjoner og forventninger .....	32
4.3.2	Kontroll og tilsyn .....	32

4.4	Lauglo (1996) .....	33
4.4.1	Arbeidsinnsats .....	34
4.4.2	Elevenes holdninger til skolen .....	35
4.4.3	Foreldrenes involvering og interesse i barnas skolegang.....	35
4.4.4	Kontroll og tilsyn .....	36
4.5	Helland (1997).....	37
4.5.1	Etnisk tilhørighet og holdninger til samvær med andre folkegrupper .....	38
4.5.2	Foreldrenes holdninger til skole og utdanning .....	39
4.5.3	Arbeidsinnsats .....	40
4.5.4	Familiemiljø .....	40
4.6	Fekjær og Leirvik (2011).....	41
4.6.1	Verdsetting av og forventning til utdanning .....	42
4.6.2	Kontroll og tilsyn .....	43
4.7	Metodiske implikasjoner .....	44
4.7.1	Fordeler og ulemper ved kvantitative og kvalitative tilnæringsmetoder .....	45
4.7.2	Validiteten i studiene.....	46
4.8	Oppsummering .....	48
5	Avsluttende diskusjon og veien videre.....	50
5.1	Gjennomgang og diskusjon av sentrale funn.....	50
5.1.1	Elevenes arbeidsinnsats og holdninger .....	50
5.1.2	Etnisk kapital fra familien .....	51
5.1.3	Etnisk kapital fra det vietnamesiske miljøet .....	56
5.1.4	Når etnisk kapital møter skolen.....	57
5.2	En kommentar: Etnisk kapital kan også ha negative konsekvenser .....	60
5.3	Anbefalte tiltak .....	62
5.3.1	Tilbud om leksehjelp.....	62
5.3.2	Minoritetsforeldre som en ressurs .....	63
5.3.3	Økt informasjon til foreldre.....	65
5.3.4	Kunnskap om holdninger og diskriminering i skolen .....	66
5.4	Styrker og begrensninger ved oppgaven .....	67
5.5	Økt kunnskap gjennom videre forskning.....	68
	Litteraturliste .....	70



# 1 Introduksjon

## 1.1 Oppgavens bakgrunn og hensikt

Forskningen gir et sammensatt bilde av etniske minoriteter i skole- og utdanningssystemet. Minoritetsspråklige elever utgjør en stadig større del av elevene i norsk skole, og oppnår samlet et lavere karakternivå enn sine etnisk norske medelever (Bakken, 2003; Lauglo, 2000, 2010a; Bakken & Elstad, 2012). Imidlertid er det store forskjeller i utdanningsatferd, prestasjoner og utdanningsvalg når man sammenligner ulike nasjonalitetsgrupper (Bakken, 2003; Fekjær, 2006; Steinkellner, 2013; Leirvik, 2013). Både internasjonalt og i Norge utmerker enkelte grupper seg ved at de presterer bemerkelsesverdig godt i skolen, både sammenlignet med andre minoritetsgrupper og majoriteten. Elever med vietnamesisk bakgrunn er en slik gruppe (Portes & Rumbaut, 2001; Bakken & Elstad, 2012; Steinkellner, 2013).

Av minoritetsgruppene som oppnår bedre karakterer enn majoriteten, utgjør elever med vietnamesisk bakgrunn den største i Norge (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2013; Steinkellner, 2013). Gruppen når i tillegg høyt opp i utdanningssystemet (Opheim og Støren, 2001; Fekjær, 2006). Selv om det er intern variasjon i gruppen, brukes den her som et case for å forsøke å forklare hvorfor akkurat denne gruppen utmerker seg positivt i skole- og utdanningssammenheng.

Problemstillingen i oppgaven er som følger:

*Hvorfor oppnår elever med vietnamesisk bakgrunn så gode resultater i skolen?*

Problemstillingen er interessant siden det er rimelig å tenke at en fremskaffelse av mer kunnskap om gruppene som lykkes spesielt godt, vil styrke mulighetene for å ytterligere kunne heve minoritetslevers prestasjoner i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010). I litteraturen har en sett en tydelig dreining fra en elendighetsbeskrivelse av minoritetslevers posisjon i utdanningssystemet, til en søken etter hvilke ressurser disse elevene tar med seg inn i skolen. En kan med andre ord si at forskningen i dag bærer preg av optimisme i større grad

enn før (Lauglo, 1996; Bakken, 2003; Leirvik, 2013). Oppgavens formål er å være et bidrag innen et slikt perspektiv for å øke kunnskapen om og forståelsen av minoritets elever i skolen.

Vi vet at både sosial bakgrunn og språklige ferdigheter har betydning for elevers skoleprestasjoner. Lav sosial bakgrunn tilsier en forventning om lavere karakterer (Hansen, 1995, 2011; Breen & Goldthorpe, 1997; Breen & Johnson, 2000). Tilsvarende gjelder språklige ferdigheter, der svakere forståelse av undervisningsspråket i skolen kan ha negativ innvirkning på resultatene (Engen, Kulbrandstad & Sand, 1996). Det er derfor interessant at elever med vietnamesisk bakgrunn gjør det godt som minoritetsgruppe, til tross for en språkbakgrunn som avviker betydelig fra de vestlige språkene både muntlig og skriftlig og at mange elever tilhører familier med lav sosial status i samfunnet (Engen, Kulbrandstad & Sand, 1996; Fekjær & Leirvik, 2011). Dersom språk og sosial bakgrunn hadde vært veldig viktig for prestasjonene til elever med vietnamesisk bakgrunn, ville det vært nærliggende å tenke at gruppen ville kommet ut med svakere skolerresultater enn det de faktisk gjør. Det er derfor nødvendig å se på hva som kan bidra til å forklare hvorfor denne gruppen, til tross for disse utfordringene, likevel presterer godt i skolen.

I litteraturen har det vært et økt fokus på teoriene om sosial kapital og etnisk kapital (Lauglo, 2000, 2010a, 2013; Zhou & Bankston, 1994, 1998; Modood, 2004, 2005). Sosial kapital omfatter holdninger, normer og sosial kontroll innad i familien og i nettverkene rundt barnet (Shah, Dwyer & Modood, 2010). Begrepet er de senere år blitt videreutviklet til et etnisk kapitalbegrep, som brukes i de tilfeller der en tar utgangspunkt i etnisitet eller en etnisk gruppe (Zhou, 2005; Lauglo, 2000, 2013; Modood, 2004, 2005). I en utdannings sosiologisk sammenheng kan denne kapitalen utgjøre en ressurs for elevens tilpasning i skolen (Shah et. al., 2010). Relevante spørsmål i sammenheng med oppgavens problemstilling er om en etnisk kapitalform kan bidra til å forklare hvorfor elever med vietnamesisk bakgrunn utmerker seg i skolen. Videre om dette kan synliggjøre hvorfor denne elevgruppen ser ut til å kompensere for forhold en vet har betydning for elevers skoleprestasjoner, som for eksempel sosial bakgrunn og språkferdigheter.

## 1.2 Den vietnamesiske befolkningen i Norge

Etter at amerikanerne tapte krigen i Vietnam i 1975, valgte mange vietnamesere å reise fra hjemlandet. De som kom til Norge, kom i tidsperioder, 1978-1983 og 1989-1990 (Henriksen, 2007). Ettersom det å vende tilbake ikke var en reell mulighet, ble oppholdet i Norge i utgangspunktet sett på som enten langvarig eller permanent (Berg & Lauritsen, 2009; Leirvik, 2013). Ved utgangen av 2005 hadde 18 300 personer i Norge bakgrunn fra Vietnam. Det gjør vietnameserne til den femte største innvandrerguppen i landet, og den nest største fra den tredje verden. Av disse har 2/3 selv innvandret, mens 1/3 er født i Norge (Landsverk 2003; Henriksen 2007).

De vietnamesiske innvandrerne kom fra ulike sosiale lag, men kjennetegnes ved at de hadde relativt lav utdanning fra hjemlandet (Brochmann, 2003; Tjelmeland, 2003). I 2005 var andelen med høyere utdanning i aldergruppen 30-44 år på 10 %. Sammenlignet med den norske befolkningen, innvandrere totalt sett og innvandrere fra samme landgruppering (Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania utenom Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS), er den prosentvise utdanningen i gruppen lav (Henriksen, 2007; Daugstad, 2008).

Flere undersøkelser av vietnamesiske flyktninger har rettet oppmerksomheten mot den konfusianske moraletikken (Caplan, Choy & Whitmore, 1991; Helland, 1997; Lauglo, 1999). Dette er et resultat av Kinas innflytelse over Vietnam i over tusen år, noe som fortsatt preger den vietnamesiske kulturen (Aulie, Berre, Hermansen & Undersrud, 1984). Innen den konfusianske moraletikken blir utdanning og boklig kunnskap høyt verdsatt. Utdanning anses ikke utelukkende som et middel for å nå et mål, men som et gode og en verdi i seg selv (Helland, 1997). I Vietnam har ikke alle tilgang til utdanning, og utdanning anses derfor som bestemmende for hvilken sosial posisjon individene har i samfunnet (Leirvik, 2013).

## 1.3 Valg av metode

Flere metodiske tilnæringsmetoder var aktuelle for å belyse problemstillingen, blant annet analyse av foreliggende datamateriale, egen empirisk undersøkelse eller en gjennomgang av litteratur på området. Valget falt på sistnevnte. Søk, identifisering og vurdering av relevant teori og litteratur har derfor vært en sentral del av arbeidet med oppgaven. En slik systematisk

gjennomgang av forskning på et område er en egnet måte for å kartlegge og få oversikt over hva som foreligger av forskningsbasert kunnskap og hva det kan være behov for å se videre på. En god litteraturstudie kjennetegnes ved å belyse aktuell forskning på en nyansert måte, der resultatene og metodene blir gjenstand for refleksjon og en kritisk vurdering (Petticrew & Roberts, 2006).

Litteratursøket startet ved å finne og gå gjennom litteratur på området. Oppgaven baserer seg i hovedsak på forskningsartikler som anses som relevante for det valgte tema. Artiklene er hentet fra følgende databaser gjennom Universitetsbiblioteket: The Education Resources Information Center (ERIC), Web of Science og Scopus. Studiene som er benyttet er fra kvalitetssikrede tidsskrifter. I tillegg er aktuelle rapporter, nettsider og bøker blitt anvendt. Blant annet er følgende stikkord eller kombinasjoner av disse blitt brukt ved søk: Social capital, ethnic capital, family, ethnic community, vietnamese youth, vietnamese students, vietnamese children, school achievement, academic achievement, parental involvement, parental control, vietnamese culture, immigration, social status, minoritets elever, vietnamesiske elever, skoleprestasjoner, sosiale ressurser, sosial kapital, kulturelle ressurser, sosioøkonomisk status. I tillegg er litteraturlistene til bøker og artikler studert for å finne relevant litteratur, som ikke er funnet gjennom søk i universitetets databaser.

Kildematerialet som er benyttet er funnet i perioden desember 2013 til mai 2014 og er hovedsakelig primærlitteratur på enten norsk eller engelsk. Der det har vært mulig har det vært et poeng å inkludere litteratur av nyere dato for å få en oppdatert oversikt over det aktuelle fagfeltet. Hovedsakelig er kildene fra de to siste tiårene. Referansematerialet dekker ikke alle områder, men anses som relevant og dekkende for oppgavens problemstilling.

Oppgaven belyser problemstillingen med utgangspunkt i allerede foreliggende litteratur på området. Ved å gjennomføre et litteraturstudie bør en være særlig klar over at en kan tillegge «dårlige» studier for stor vekt. Dette kan føre til at konklusjonene som trekkes ikke gjenspeiler virkeligheten. Det er derfor viktig at referansematerialet som brukes i denne sammenheng har en rimelig høy grad av sikkerhet eller validitet (Lund, 2002; Roberts & Petticrew, 2006). Validiteten av litteraturen vil derfor bli drøftet.



## 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt i fem kapitler.

Kapittel 1 er introduksjonskapittelet, som presenterer oppgavens bakgrunn og hensikt, en beskrivelse av den vietnamesiske befolkningen i Norge, valg av metode og oppgavens oppbygging.

Kapittel 2 omhandler teoretiske forklaringsmodeller. Første del av kapittelet viser til ulike forklaringer på hvorfor elever presterer forskjellig i skolen. Andre del beskriver oppgavens teoretiske rammeverk. Colemans forståelse av sosial kapital blir vektlagt og utdypet. Videre blir det tradisjonelle sosial kapitalbegrepet konkretisert til en etnisk kapitalform.

Kapittel 3 viser hvordan elever med vietnamesisk bakgrunn presterer i skolen. Både internasjonale og nasjonale studier blir presentert, der gruppen sammenlignes både med majoritets elever og andre minoritetsgrupper i de respektive landene.

Kapittel 4 er en gjennomgang av relevant litteratur om hvorfor elever med vietnamesisk bakgrunn gjør det godt i skolen. Gjennomgangen brukes som utgangspunkt for å se om etnisk kapital kan bidra til å forklare skoleprestasjonene for den aktuelle elevgruppen. Avslutningsvis blir det gjort en kort refleksjon over studienes metodiske styrker og svakheter.

I kapittel 5 avsluttes oppgaven der foreliggende funn drøftes i lys av det teoretiske rammeverket. Bruken av etnisk kapital i forskningen blir kommentert, før det avslutningsvis presenteres anbefalte tiltak og forslag til videre forskning.

## 2 Teoretiske forklaringsmodeller

Kapittelet består av to deler. Første del diskuterer ulike forklaringer på hvorfor det oppstår forskjeller i skoleprestasjoner blant enkelte elevgrupper. Andre del utgjør oppgavens teoretiske utgangspunkt. Her presenteres teoriene om sosial kapital og etnisk kapital. Colemans (1988, 1990) teoretisering av det tradisjonelle sosial kapitalbegrepet vektlegges. Deretter blir dette konkretisert i retning av et etnisk kapitalbegrep, som bidrar til å gi oppgaven et mer presist rammeverk.

### 2.1 Ulike forklaringer på forskjeller i skoleprestasjoner

Flere forhold kan forklare elevgruppers forskjeller i skoleprestasjoner. Individuelle særtrekk, forhold ved skolen, som elevmiljø, samhold og trivsel, klasseledelse, undervisningsmetoder, lærerens vurderingspraksis, samt generelle tilstander i samfunnet har betydning for forskjeller, både mellom elever og elevgrupper (Bakken & Elstad, 2012). For å belyse problemstillingen er det ikke relevant i denne sammenhengen å se på individuelle forskjeller innad i den vietnamesiske elevgruppen. Det vil videre fokuseres på hvilken påvirkning miljømessige forhold «rundt» eleven har for skoleprestasjonene, primært ved å se på familiens, men også det etniske nettverkets betydning.

#### 2.1.1 To tradisjonelle forklaringer: Betydningen av språk og sosial bakgrunn

Generelt oppnår minoritetsspråklige elever lavere skoleprestasjoner enn majoritetselevne (Bakken, 2003; Lauglo, 2000, 2010a; Bakken & Elstad, 2012). Dette kan forstås på flere måter, og det finns mange hypoteser og teorier som søker å belyse forskjellene mellom minoritet og majoritet. Et annet morsmål enn det gjeldende skolespråket og en lavere sosial status blant foreldrene til disse elevene, er to vanlige forklaringer.

Språk oppfattes som en vesentlig faktor for minoritetsspråklige elevers prestasjoner i skolen. At området anses som betydningsfullt understrekes ved at særskilte tiltak, i form av opplæring i og på morsmål og norsk som andrespråk, settes i verk for å øke minoritetsspråklige elevers

norskspråklige egenskaper. Minoritets elever som ikke behersker norsk, møter enn dobbel utfordring i skolen ved at de i tillegg til å lære seg språket, også må møte de kravene og forventningene som stilles i skolesammenheng (Bakken, 2003).

Språkkunnskaper som hovedårsak til minoritets elever svakere skoleprestasjoner blir imidlertid utfordret fra flere hold (Bakken, 2003). For det første viser studier fra flere land at enkelte grupper presterer dårlig, mens andre gjør det bemerkelsesverdig godt i skolen (Portes & Rumbaut, 2001; Steinkellner, 2013). Hvis språkutfordringer er hovedårsaken til forskjellene mellom gruppene, ville det vært rimelig å tenke at gruppene som gjør det godt har et hjemmespråk som ligger tettere opp til det aktuelle majoritetsspråket sammenlignet med de svakere gruppene. I strid med denne antagelsen er det funnet at norskspråklige elever er blant de svakeste gruppene i svensk skole (Similä, 1994). Det er også i Norge dokumentert prestasjonsforskjeller som ikke relaterer seg til språk som forklaring. Elever med vietnamesisk bakgrunn presterer relativt godt i skolen, til tross for at det vietnamesiske språket anses for å være mer ulikt norsk enn språket til flere av gruppene som gjør det betydelig dårligere (Engen, Kulbrandstad og Sand, 1996). Funnene avkrefter ikke språkets betydning, men utfordrer en hypotese om at prestasjonsforskjeller ensidig forklares av forskjeller i språk. Tilnærmingen kan heller ikke forklare at forskjellene mellom minoritets elever og majoritets elever så godt som forsvinner når en justerer for elevenes sosiale bakgrunn. Om språket hadde vært utslagsgivende, ville det fortsatt ha vært en forskjell mellom gruppene etter en slik justering (Bakken, 2003).

I studier av skole- og utdanningsprestasjoner i majoritetsbefolkningen, er betydningen av sosiale forhold en sentral forklaring på forskjeller i prestasjoner og ambisjoner mellom elever (Støren 2006; Leirvik, 2013). I kvantitative studier ser en at målene som benyttes for elevenes klasse eller sosiale bakgrunn, som regel er foreldrenes inntekt, sysselsettingsstatus og utdanningsnivå (Leirvik, 2013). Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsatferd er vel dokumentert både i andre vestlige land og i Norge (Hansen, 1995, 2011; Breen & Goldthorpe, 1997; Breen & Johnsson, 2000). Forskjellene kommer til uttrykk ved at personer fra høyere sosiale lag gjør det bedre på skolen, velger andre utdanningsretninger og lengre utdanning enn de med en lavere sosial bakgrunn (Arnesen, 2003; Hansen & Mastekaasa, 2005; Helland, 2006; Bakken, 2009).

Enkelte teorier kan gi oss en forståelse av sosiale forskjellers påvirkning på skole og utdanning.

Rasjonell aktørteori anser individer som rasjonelle aktører som tar utdanningsvalg basert på en vurdering av kostnadene og fordelene ved utdanningen. Også sannsynligheten for å lykkes blir vurdert. Personer med forskjellig sosial bakgrunn vil ha ulike ressurser og begrensninger som påvirker vurderingene deres. Målet blir å unngå sosial degradering ved å opprettholde den sosiale posisjon de er vant med hjemme fra. De med høy sosial bakgrunn tar mer risikofylte valg. For det første fordi de har tilgang på midler og for det andre fordi en opprettholdelse av foreldrenes status er viktig for dem. Personer med lavere sosial bakgrunn er mer varsomme. Mindre ambisiøse valg vil være tilstrekkelig for å opprettholde den standard de er vant med. Siden kostnadene ved å ikke fullføre utdannelsen er mye større blant denne elevgruppen, vil det føre til at flere holder seg til en lavere utdanning selv om tidligere prestasjoner tilsier at de ville hatt suksess også lenger opp i systemet. På den måten oppstår utdanningsforskjeller (Goldthorpe, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997)

En annen teori retter fokuset mot skolen og hvordan forskjeller i skole og utdanning kan forklares ut fra hvordan individer av ulike kjønn, etnisk- og sosial bakgrunn tas i mot og i hvilken grad det forekommer diskriminering og forskjellsbehandling i utdanningssystemet basert på dette (Bakken, 2003; Fekjær, 2006). Bourdieus teori om kulturell kapital vektlegger hvordan ulike hjem gir forskjellig tilgang til ressurser. Med ressurser menes for eksempel foreldrenes språk, utdanning, involvering og kunnskap. Individer fra middelklassen sosialiseres inn i kulturelle koder og et tankesett som sammenfaller med og får gjenklang i skolen. Konsekvensen blir da at middelklassebarn lettere tilpasser seg, trives bedre og blir mer motiverte. Deres atferd står dermed i tråd med skolens forventninger og vil bli positivt sanksjonert deretter (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 2006). Dette vil ytterligere øke motivasjonen til elevene og gi uttelling i form av gode skoleprestasjoner, noe som utgjør en fordel i forhold til grupper med lavere sosial bakgrunn og mindre kulturell kapital (Bakken, 2003). Klasse kan også forstås som levde sosiale praksiser som formes i oppveksten, der den posisjonen en har i samfunnet påvirker hvordan en tenker, forstår og handler i en verden (Järvinen, 2005). Ut fra en slik forståelse vil arbeiderklasseelever velge seg bort fra høyere utdanning, siden det oppleves som fremmed for dem (Reay, David & Ball, 2005; Reay, Crozier & Clayton, 2010). Vinnerne i skolesystemet blir med andre ord barn fra velbemidlede og velutdannede familier som sosialiseres inn i et verdifelleskap med skolen (Epstein, 2001).

## 2.1.2 Sosial bakgrunn betyr mindre for minoritetslevene

I mange studier av minoritetslever i skole og utdanning har det ikke vært vanlig å differensiere mellom ulike nasjonalitetsgrupper. Derimot kategoriseres det oftere etter bredere kategorier, som «hvite», «svarte», «afroamerikanere», «hispanics» og «asiatere» (Støren, 2006). Et eksempel er Roscigno og Ainsworth-Darnells (1999) studie av «svarte» og «hvite» elevers kulturelle kapital og skoleprestasjoner, der sosioøkonomisk bakgrunn ble funnet å ha mest å si for forskjellene mellom gruppene.

Sosial bakgrunn er viktig for skoleprestasjoner, også blant minoritetslever. Ettersom flertallet av minoritetslever tilhører lavere sosiale lag, er særlig betydningen av dette en populær forklaring på at minoritetslever oppnår lavere karakterer og tar mindre utdanning enn majoritetsbefolkningen (Krange & Bakken, 1998; Bakken, 2003; Fekjær, 2006). Selv om sosial bakgrunn er av betydning for skole- og utdanningsatferden til minoriteter, ser det ut til å bety mindre enn for majoritetslevene (Krange & Bakken, 1998; Kao & Thompson, 2003; Lødding, 2009; Fekjær & Leirvik, 2011). Minoritetslever med høyt utdannede foreldrene oppnår et noe lavere karakternivå enn majoritetslever med samme bakgrunn, og minoritetslever med lavt utdannede foreldre har et noe høyere karakternivå enn tilsvarende majoritetslever (Krange & Bakken, 1998; Lødding, 2009). Det tyder på at sosial bakgrunn påvirker karakterene til minoritetslevene i noe mindre grad enn blant majoritetslevene. Forskningsresultater på området er noe varierte, men Leirvik (2013) fastslår et mønster som går igjen i flere land; sosial bakgrunn kan forklare forskjellene mellom majoritet og minoritet, men ikke innad eller mellom forskjellige minoritetsgrupper. Det kan i tillegg tenkes at sosial bakgrunn egner seg mer som forklaringsvariabel i enkelte grupper enn i andre (Fekjær, 2007).

I en nyere studie av vietnamesisk ungdom kommer det frem at sosial bakgrunn, målt i utdanning, har mer å si for etnisk norske elever fra Oslo, i aldersgruppen 14 til 16 år, enn for etterkommere av vietnamesiske innvandrerforeldre (Fekjær & Leirvik, 2011). At sosial bakgrunn har mindre å si for denne gruppens prestasjoner er et relevant funn siden det som regel er sammenheng mellom karakterer og valg av videre utdanning og yrke (Leirvik, 2013). Derfor kan det tenkes at reproduksjonen av foreldrenes bakgrunn i mindre grad gjør seg gjeldende blant vietnamesiske enn blant etnisk norske elever. En slik påstand underbygges ytterligere i kapittel 3, der det kommer frem at den vietnamesiske gruppen gjør det godt både i skole og utdanning, til tross for foreldrenes sosiale status. Dermed er det et videre behov for å

finne forklaringer til hvorfor gruppen gjør det så godt i skolen, sammenlignet både med andre minoritetsgrupper og majoritetsgruppen.

### **2.1.3 En tredje forklaring: Optimismeperspektivet**

Siden flere minoritetsgrupper, inkludert vietnameserne, presterer bemerkelsesverdig godt i skolen til tross for ovenstående utfordringer vil ikke slike forhold alene kunne forklare prestasjonsforskjeller mellom ulike elevgrupper, spesielt da mellom etniske minoritetsgrupper (Bakken, 2003).

I Norge ser man en økende interesse for å studere hva som fører til gode resultater i utdanningssammenheng, fremfor et mer ensidig fokus på hindringsfaktorer. Fenomenene utdanningsdriv og utdanningsmotivasjon blant barn av innvandrere har fått mer og mer oppmerksomhet de siste årene (Lauglo, 1996, 2000; Birkelund & Mastekaasa, 2009). En slik vektlegging finner en også i studier fra andre vestlige land.

Basit (2012) betegner et slikt utdanningsdriv som aspirasjonskapital, og hevder at foreldre med arbeiderklassebakgrunn kan ha like høye utdanningsaspirasjoner som foreldre med middelklassebakgrunn. Dette innebærer med andre ord at aspirasjonene kan overføres til barna, uavhengig av sosial bakgrunn. Funnene støttes av Shah et. al. (2010), som i 2004-2006 utførte kvalitative intervjuer av til sammen 64 unge britisk-pakistanske kvinner og menn i aldersgruppen 16 til 25. På tvers av klasser verdsatte foreldrene høyere utdanning og hadde høye ambisjoner for barna sine. Studien viste at jo mer tilgjengelig utdanningsmulighetene var, desto mer økte foreldrenes tro på at utdanning og kompetanse kunne føre til sosial mobilitet for barna.

Felles for forskningen på området er foreldrenes høye anerkjennelse av utdanning, der skole- og utdanningen til barna anses som en gylden mulighet til å klatre på den sosiale rangstigen (Kao & Tienda, 1995). Britisk og amerikansk forskning har vært særlig interessert i hva et slikt utdanningsdriv kommer av (Zhou & Bankston, 1994, 1998; Basit, 2012; Modood, 2004, 2005). Også i Norge har en sett en økende interesse for dette de senere årene (Lauglo, 1996, 2000, 2010a; Støren, 2006; Leirvik, 2013). Et slikt utgangspunkt representerer et mer positivt syn på minoriteters muligheter, enn det ovenstående forklaringer gjør (Bakken, 2003). Bakken (2003) mener at studier innen denne tilnærmingen utgjør et optimismeperspektiv, noe som finner støtte i omfattende empirisk forskning.

## 2.1.4 Motivasjon for utdanning

Kulturelle forhold, innvandringssituasjon og forpliktelser overfor familien er bare noen av flere faktorer som kan tenkes å forklare motivasjonen for utdanning blant enkelte minoritetsgrupper. Forholdene bør ses på som komplementære i den forstand at det ene ikke nødvendigvis utelukker det andre. En viten om forskjeller i hva som skaper motivasjonen kan bidra til å forstå forskjellene en finner i skoleprestasjoner mellom minoritetsgrupper.

### Kulturforklaringer

Kulturforklaringer legges i hovedsak til grunn for at forskjeller i anerkjennelse av utdanning blant ulike nasjonalitetsgrupper skyldes kulturelle særtrekk. Et eksempel på dette er når studier av skolesuksessen til elever fra Kina, Vietnam eller andre asiatiske land forklares med den konfusianske moraletikken flere av disse landene lever etter. Gode skoleprestasjoner blir forklart med bakgrunn i konfusianismens sterke orientering mot hardt arbeid, lydighet og verdien av lærdom og utdanning i seg selv (Støren, 2006).

Lauglo (2010a) hevder imidlertid at karakteristika, som anerkjennelse av utdanning, lydighet og arbeidsinnsats, også vektlegges i studier av andre minoritetsgrupper, uten at man her tyr til kultur som forklaring. Blant annet er det funnet at også elever med bakgrunn fra både India og Pakistan verdsetter utdanning, og ønsker seg i retning av visse studieretninger fremfor andre (Leirvik, 2013). Funnene utfordrer derfor kultur som fullverdig forklaring på forskjeller i skoleprestasjoner. Likevel kan det tenkes at der det i en gruppe er kulturen som påvirker elevene i skolesammenheng, kan det i en annen gruppe være andre forhold som påvirker utdanningsdrivet til ungdommen, for eksempel foreldrenes minoritetsstatus.

### Minoritets situasjonen

Flere studier peker i retning av andre forklaringer enn nasjonale kulturforskjeller. Ogbu (1991) hevder at migrasjonsopplevelsen kan påvirke ulike gruppers holdninger til skole og utdanning. Der enkelte grupper har en sterk orientering om at skole lønner seg, mener andre at det ikke er noe poeng å bruke mye tid og energi på skolen. Et slikt skille utgjør, i følge Ogbu, to typer minoriteter; frivillige og ufrivillige.

Frivillige minoriteter har selv tatt et aktivt valg om å innvandre til et nytt land, der de kan gi barna bedre oppvekstforhold og flere muligheter enn i hjemlandet. Foreldrene har et

optimistisk syn på utdanningsmuligheter og opparbeider seg derfor høye ambisjoner og forventninger på barnas vegne. Denne typen minoriteter vil dra nytte av det Ogbu kaller for en dobbel referanseramme, der forholdene i vertslandet oppleves som mye bedre sammenlignet med hjemlandet. Selv om tilstanden i det nye landet kan være vanskelig, har man det uansett bedre enn om en hadde blitt igjen i hjemlandet. Dårlige erfaringer forklares med midlertidige oppstartsproblemer, og mange er villige til å akseptere diskriminering i påvente av en forbedring av situasjonen (Ogbu, 1991). Forskningen har vist at barn av innvandrere har høye ambisjoner og positive holdninger til skolen (Gibson, 1991; Lauglo, 1996), noe som kan tyde på at foreldrene til en viss grad klarer å påvirke og overføre sine holdninger til barna (Fekjær, 2006).

Ufrivillige minoriteter derimot har havnet i en minoritetsposisjon uten å velge det selv. Et klassisk eksempel på en slik gruppe er afroamerikanere i USA, som ikke har havnet i en minoritetssituasjon frivillig, men på grunn av slaveri. Derfor forventes det at gruppene også vil ha mer negative holdninger til skole- og utdanningssystemet, siden fokuset hovedsakelig rettes mot urettferdigheten som oppleves og hindringene som ikke kan overkommes. Skole og utdanning blir ansett som nok en arena der diskriminering forekommer, og det blir meningsløst å bruke tid og krefter på skolearbeid som uansett ikke vil gi avkastning i arbeidsmarkedet på et senere tidspunkt (Ogbu, 1991).

Ogbus inndeling sies å ha et begrenset bruksområde under norske forhold, siden definisjon av frivillige minoriteter i og for seg omfatter de fleste minoriteter som har innvandret til Norge de siste tiårene. Det er i tillegg vanskelig å plassere flyktninger og asylsøkere inn i en av de to kategoriene. Det kan likevel diskuteres om tilfeller der minoritetsgrupper diskrimineres over tid, vil ha betydning på lignende vis som erfaringene til Ogbus ufrivillige minoriteter. Noe som igjen kan tenkes å påvirke elevenes tilpasning og prestasjoner i skole og utdanning (Fekjær, 2006; Støren, 2006).

### **Anerkjennelse og tilbakebetaling**

At innvandrerforeldre har høye forventninger til barna sine, finner støtte i flere studier. En omfattende amerikansk studie av 1100 skoleungdommer med bakgrunn fra Latin-Amerika, Øst-Asia, Filipinene og Europa viser at bare en liten del av ungdommens suksess i skolesammenheng skyltes høy utdanning hos foreldrene. Studien finner at innvandrerforeldrenes forventninger til barna i større grad har en sammenheng med



skoleprestasjonene deres og at dette kompenserer for blant annet svakere språkferdigheter blant elevene (Fuligni, 1997).

I sin litteraturgjennomgang av studier om vietnamesiske flyktninger i USA argumenterer Bankston (2004) for at en vellykket tilpasning i skole- og utdanningssystemet gir anerkjennelse både innad i familien og for familien innad i det etniske miljøet. Dermed kan barnas skole- og utdanningsløp oppleves som et familieprosjekt siden barnas prestasjoner ikke bare peker tilbake på dem selv, men også foreldrene. Basit (1997), i en britisk kvalitativ studie, trekker lignende konklusjoner. Også blant jenter fra pakistanske familier finner en at utdanning oppleves som et familieprosjekt, der gode prestasjoner gir familien anerkjennelse i det etniske miljøet. I tillegg anser jentene sitt harde arbeid som en slags tilbakebetaling av en «takknemlighetsgjeld» til foreldrene.

På bakgrunn av intervjuer med annengenerasjons minoritetsungdom i Norge, finner Prieur (2004) at foreldrene har sterke forventninger til barnas utdanning og karriere og er derfor opptatt av at barna skal gjøre det godt i skolen. Barna på sin side drives av en følelse av forpliktelse ovenfor foreldrene sine. Tilsvarende finner Fekjær & Leirvik (2011) blant ungdom av vietnamesiske innvandrerforeldre. Forpliktelsen hevdes å komme av en «silent gratitude», altså en takknemlighet for at foreldrene har ofret mye for at barna skal få en mulighet til utdanning. En slik tolkning samstemmer med Basits (1997) funn i avsnittet over. Takknemlighetsgjeld, eller «silent gratitude», forstås dermed i lys av en migrasjonsprosess, ikke som en særegen kulturell praksis (Leirvik, 2013).

Oppsummerende ser en at ovenstående studier styrker optimismeperspektivet, der hovedtanken er at foreldrenes forventninger og vilje til oppadstigende mobilitet overføres til barna. Barna setter seg deretter høye mål i skole og utdanning og jobber hardt for å oppnå disse (Bakken, 2003). Elever med et slikt utdanningsdriv har en spesielt høy skolemotivasjon som bidrar til en ekstra innsats for å overkomme eventuelle hindringer, slik som lav sosial bakgrunn eller begrensede språkkunnskaper (Lauglo, 1996).

Et annet fellestrekk som kan plasseres innenfor samme perspektiv, er at gruppene som lykkes kjennetegnes ved at deres foreldre og etniske fellesskap vektlegger å opprettholde egen etnisk identitet (Portes & Rumbaut, 2001). Ungdom som har en tett tilknytning til foreldrene og som vedlikeholder sin etniske identitet, gjør det godt i skolen (Rumbaut, 1994). Etniske fellesskap kan også påvirke minoritetslevers skoleprestasjoner (Portes & Rumbaut, 2001; Prieur, 2004;

Lauglo, 2010a ; Fekjær & Leirvik, 2011). Et konstruktivt engasjement og tilsyn fra foreldrene, samt det etniske miljøet rundt, bidrar ytterligere som forklaring på hvorfor enkelte minoritetsgrupper gjør det bedre enn forventet (Caplan et. al, 1991; Zhou & Bankston, 1994, 1998; Lauglo, 2000; Zhou, 2005). I den sammenheng hevder Lauglo (2000) at sosial kapital overgår den kulturelle, et utgangspunkt som samstemmer med oppgavens problemstilling. I så henseende er teorien om sosial kapital relevant å se nærmere på.

## 2.2 Teoretisk utgangspunkt

Sosial kapital er et multidisiplinært begrep og knyttes til flere ulike forskningsformål (Lauglo, 2010a). Innen samfunnsvitenskapen har begrepet med årene fått økende betydning siden det retter oppmerksomheten mot det sosiale utgangspunktet for den individuelle aktørs avgjørelser og atferd (Field, 2008). Teorien om sosial kapital har vist seg blant annet å være relevant for studier av skoleprestasjoner både i Norge og internasjonalt (Zhou & Bankston, 1994, 1998; Lauglo, 2000, 2010a; Portes & Rumbaut, 2001).

Sosial kapital kan oppsummeres med to ord; «relationship matters» (Field, 2008:1).

Menneskers tilknytning til sosiale nettverk vil gi fordeler som kommer til uttrykk ved at de i samhandling med andre har tilgang på flere goder enn hva en ville hatt på egenhånd (Field, 2008; Lauglo, 2010a, 2010b). Mennesker inngår i en rekke ulike nettverk, der en forutsetning er delte verdier mellom medlemmene (Field, 2008). Familien eller et etnisk miljø er eksempler på slike nettverk. I den forstand disse nettverkene fungerer som en ressurs, vil det utgjøre en «ikke-pengemessig» kapital hos aktøren (Leirvik, 2004; Field, 2008).

I utdanningssammenheng kan sosial kapital beskrives som «[...] den type norm - og informasjonsbærende sosiale relasjoner som synes å være til hjelp for at de unge skal lykkes i utdanningssystemet» (Lauglo, 2010a: 9). Definisjonen kan knyttes til barn av innvandrere, der et sterkt samhold innad i familien og opplevelsen av at skole- og utdanning er et familieprosjekt kan fungere som en sosial kapital i opplæringsammenheng (Lauglo, 2010a). En slik forståelse finner støtte i studiene under forrige overskrift, *anerkjennelse og tilbakebetaling*, på side 12.

## 2.2.1 En forståelse av begrepet sosial kapital

Det finnes forskjellige tolkninger av begrepet sosial kapital. De mest grunnleggende bidragsyterne er Pierre Bourdieu, Robert Putnam og James Coleman (Field, 2008; Lauglo, 2010a, 2013). De bruker begrepet til ulike forskningsformål, noe som sannsynligvis er årsaken til at de tillegger begrepet forskjellig mening (Lauglo, 2013).

Putnam vil ikke bli vektlagt videre, siden hans arbeider i hovedsak handler om sosial kapital i et sivilsamfunn og demokrati, ikke utdanning (Hjelbrekke, 2000; Field, 2008). Det er særlig Bourdieu og Coleman som anses å være relevante i en utdanningssosiologisk sammenheng. Det er imidlertid forhold ved Bourdieus konkretisering av begrepet som vanskeliggjør bruken av det her. Blant annet bruker han begrepet til å forklare ulike elites kamp om makten i samfunnet og da hovedsakelig i sammenheng med eksklusive nettverk. Med utgangspunkt i en problemstilling som knytter seg til en gruppe som gjør det bra til tross for lav sosial bakgrunn, ikke på grunn av den, anses ikke Bourdieus forklaringsmodell som et velegnet utgangspunkt for oppgavens formål.

Coleman (1988, 1990) er den eneste av de tre bidragsyterne som bruker begrepet i sammenheng med individuelle forskjeller i utdanningssystemet. Trolig er dette en av forklaringene på at Colemans teoriforståelse er mye brukt innen utdanningsforskningen (Lauglo, 2000, 2013). I likhet med Bourdieu oppsto Colemans interesse for sosial kapital i et forsøk på å forklare forholdet mellom sosial ulikhet og suksess i utdanningssystemet (Field, 2008). Forskjellen kommer til uttrykk i hvordan de tolker effekten av kapitalen. Mens Bourdieu ser ut til å måle kapital ut fra mengde i betydningen av at økt kapital er en fordel for enkeltindividet, betrakter Coleman kapitalen som noe som oppstår først når sosiale relasjoner gir individet fordeler. Her er det med andre ord utfallet, ikke mengden, som avgjør kapitalen (Leirvik, 2013).

Coleman (1990) definerer sosial kapital i utdanningssammenheng som «the set of resources that inhere in family relations and in community social organizations and that are useful for the cognitive or social development of a child or a young person» (s. 300). Sosial kapital blir utelukkende forstått som et kollektivt fenomen, der kapitalen oppstår i sosiale relasjoner mellom blant annet venner, kollegaer, naboer eller i familien (Coleman, 1990). Selv om Coleman karakteriserer sosial kapital på denne måten, fremstilles bruken og produksjonen av denne kapitalen som noe som ligger under aktørens individuelle kraft (Hjelbrekke, 2000).

Sosial kapital kan dermed forstås som en ressurs som er tilgjengelig for individet gjennom hans eller hennes sosiale nettverk (Field, 2008).

I sin artikkel «Social Capital in the Creation of Human Capital» identifiserer Coleman (1988) tre former for sosial kapital. Den første er gjensidige forpliktelser og forventninger, der aktørene inngår i et system hvor medlemmene gir tjenester til hverandre med en forventning og forpliktelse om å få eller gi noe tilbake. Slike forpliktelser kan ses på som en type «gjeldsbrev», der medlemmene på et eller annet tidspunkt forventes, og forplikter seg til å betale tilbake. Grunnlaget for et slikt forhold er gjensidig tillitt. Systemet utgjør en ressurs ved at aktøren ikke begrenses av mangel på egne ressurser, da dette er tilgjengelig fra noen andre i nettverket. Kapitalen er intendert i den forstand at aktøren bevisst etablerer relasjoner som vil gi fordeler.

Den andre formen er informasjon og kunnskap som individet får ved å inngå i sosiale relasjoner og fellesskap. En elev kan for eksempel tilegne seg relevant kunnskap og informasjon gjennom relasjoner med sine medelever, noe som kan gi fordeler i skolesammenheng (Coleman, 1988).

Den tredje formen for sosial kapital er den sosiale kontrollen og de normer som anerkjennes innad i et nettverk. Normer spesifiseres som den atferden som anses som passende eller upassende av et fellesskap. Vanligvis forsterkes normer gjennom sanksjoner i form av positive sanksjoner om normene følges og opprettholdes, og negative om normene brytes. Med andre ord, enkeltindividets valg om å følge eller bryte med fellesskapets normer, utgjør enten fordeler eller ulemper for individet. Colemans forståelse av normer ses i lys av rasjonell aktørteori, der fordeler og ulemper ved å følge eller ikke følge normer ikke er fullstendig avgjørende, men tas med i betraktning når aktør tar valg (Coleman, 1988).

Sosial kapital kan føre med seg fordeler i form av andre kapitalformer, som økonomisk eller human kapital. Coleman (1988) fant en slik overføring i sine studier av skoleprestasjoner blant elever med ulik klassebakgrunn i amerikanske ghettoer. Familier med lite human - og økonomisk kapital klarte å kompensere for manglene gjennom å hjelpe barna med hjemmelekser, eller ved at spesielle normer og forventninger var gjeldende både hjemme og i nabolaget. Det ble også funnet at elever fra ressurssterke familier kunne få dårlige resultater i skolen, nettopp som følge av lite eller manglende sosial kapital i familien og nabolaget. Funnene viser at sosial kapital ikke bare er forbeholdt de øvre klassene, men også gir fordeler

i fattige og marginaliserte grupper (Field, 2008). Tilgang på sosial kapital kan dermed gi fordeler i skolesammenheng, også i tilfeller der det er mangel på andre ressurser (Coleman, 1990).

Sosial kapital kan forstås som både et intendert og et ikke-intendert produkt. Selv om aktører bevisst kan inngå i sosiale relasjoner for å oppnå fordeler, oppstår sosial kapital, i følge Coleman, som regel som en uintentert konsekvens. Det vil si at kapitalen oppstår som et biprodukt som ikke i utgangspunktet er intendert av de medlemmene som inngår i relasjonen (Coleman, 1988, 1990). Coleman-inspirerte forskere på utdannings- og etnisitetsfeltet har vært særlig interessert i de uintenderte konsekvensene av de sosiale relasjonene, for eksempel ved å se på konsekvensene av de normer og den sosiale kontrollen som familien og det etniske fellesskapet fører (Zhou, 2005; Leirvik, 2013). Oppmerksomheten har blant annet vært rettet mot hvilke sosiale relasjoner som er til nytte for minoritetsungdommers skole- og utdanningsløp, videre hvordan relasjonene fremmer oppadstigende sosial mobilitet ved å oppfordre til utholdenhet og innsats i utdanningssammenheng (Lauglo, 2010a, 2013).

Flere forskere på området hevder at slike nettverk kan virke kompenserende, og således bidra til å redusere reproduksjon av sosiale klasser (Zhou & Bankston, 1994, 1998; Lauglo, 2000, 2013; Zhou, 2005). Et skolerettet engasjement blant foreldrene kan bidra til å forklare hvorfor enkelte minoritetsgrupper gjør det bedre enn forventet til tross for lav sosial bakgrunn (Lauglo, 2000, 2010a). I den sammenheng snakkes det blant annet om etnisk sosial kapital (Lauglo, 2013), etnisitet som sosial kapital (Zhou, 2005) og etnisk kapital (Modood, 2004, 2005). En slik ytterligere begrensning av kapitalbegrepet sammenfaller med optimismeperspektivet vist til tidligere i kapitlet.

### **2.2.2 En etnisk kapitalform**

Flere innen utdanningsforskningen har begynt å ta i bruk begrepet etnisk kapital fremfor sosial kapital (Modood, 2004; Zhou, 2005; Shah et. al., 2010; Lauglo, 2013). Etnisk kapital er en form for tradisjonell sosial kapital, men skiller seg ut ved å ha sitt utspring i en etnisitet eller en etnisk gruppe (Shah et. al., 2010). Studier på området legger vekt på at kapitalen ikke bare oppstår innad i innvandrerfamilier, men også i det etniske fellesskapet familiene har tilhørighet til (Lauglo, 2013). Hovedhypotesen om etnisk kapital for de unges utdanning er at familien og det etniske fellesskapet rundt eleven vektlegger verdien av utdanning og sosial mobilitet, og uttrykker et klart ønske om at de unge skal bruke ungdomstiden til å forberede

seg til voksenlivet. Slike sosiale og kulturelle trekk vil ha betydning for om elevene lykkes eller ikke (Lauglo, 2010a). Etnisk kapital kan dermed forstås som de samlede ressursene innad i en gruppe, der tilknytning til en ressurssterk gruppe vil gi fordeler, blant annet i utdanning og yrkesliv, uavhengig av foreldrenes sosiale bakgrunn (Borjas, 1992).

Modood (2004, 2005) er sentral i teoretiseringen av begrepet etnisk kapital, som han deler inn i tre komplementære former. For det første må foreldre og det etniske fellesskapet rundt ha et felles og vedvarende mål om oppadstigende sosial mobilitet for både seg selv og sine barn. Utdanning anses som middelet til målet og blir derfor prioritert. For det andre må foreldrenes forventninger og ambisjoner klart uttrykkes og formidles til barna, slik at barna tilegner seg de samme normene og verdiene som foreldrene. For det tredje må foreldrene i tillegg innta en autoritær rolle der normene og verdiene konstant håndheves. At foreldrene støttes av det etniske nettverket familien inngår i, utgjør en fordel.

Suksess i utdanning handler ikke om en overføring av økonomisk eller kulturell kapital, men heller at foreldrene «[...] foster high expectations (even to the point of pressuring children), give encouragement, maintain discipline (e.g., ensure that homework is done), send children to and help with supplementary classes, and so on» (Modood, 2005: 303). Foreldrene overfører med andre ord holdninger om at utdanning er viktig, at lærere skal adlydes og at skole alltid prioriteres fremfor andre fritidssysler. Det etniske fellesskapet er også viktig, siden foreldrenes ambisjoner og holdninger trenger støtte og forsterkning fra miljøet rundt. En sterk regulering fra slike nettverk kan gi fordeler i skole- og utdanning (Modood, 2004, 2005; Zhou, 2005).

En god tilknytning til en familie og et etniske nettverk som fremmer verdien av utdanning påpekes av flere å ha positiv betydning for utdanningsdrivet til minoritetselever (Zhou, 1997; Portes & Rumbaut, 2001; Bakken, 2003; Fekjær, 2006). En ser at ungdom som opprettholder en etnisk identitet og som har sterke bånd til familien gjør det veldig godt i skolen (Ogbu, 1991; Zhou & Bankston, 1994; Zhou, 1997; Helland, 1997; Portes & Rumbaut, 2001). Det ser ut til at en strategisk bruk av egen etnisk identitet vil kunne utgjøre en form for kapital, altså en ressurs, hos barn og unge i utdanningssammenheng (Zhou & Bankston, 1998).

Teorien om etnisk kapital er et viktig bidrag til mer tradisjonelle teorier, der det stilles krav om sosiale og språklige forutsetninger for å lykkes i opplæringssystemet (Lauglo, 2010a). I forbindelse med oppgavens problemstilling vil det undersøkes om denne teorien er en

passende ramme for å forklare de gode skoleprestasjonene til elever med vietnamesisk bakgrunn. Kan en ved å forstå de forventninger, normer, verdier, og den sosiale kontroll som håndheves innad i det vietnamesiske miljøet, komme et steg nærmere en forklaring på denne gruppens suksess i skolen?

## 2.3 Oppsummering

Enkelte minoritetsgrupper presterer spesielt godt i utdanningssystemet, til tross for både språklige utfordringer og lav sosial bakgrunn (Engen, Kulbrandstad & Sand, 1996; Portes & Rumbaut, 2001; Kao & Thompson, 2003; Bakken & Elstad, 2012). En rekke studier mener å ha funnet et spesielt utdanningsdriv blant disse minoritetsgruppene. Gruppene har to ting til felles. Det ene er at utdanning anerkjennes som veien til oppadstigende sosial mobilitet, og det andre er at de tilhører miljøer som understreker viktigheten av å holde fast ved etnisk identitet (Bakken, 2003).

For å forklare de gode skoleprestasjonene, blir begrepet sosial kapital mye brukt. I utdanningssammenheng defineres sosial kapital som de ressurser som oppstår i sosiale relasjoner og som har positiv innvirkning på barn og unges kognitive og sosiale utvikling (Coleman, 1990). I utdannings- og etnisitetsforskningen er det gjort en videreutvikling av det tradisjonelle sosiale kapitalbegrepet til spesifikt å gjelde etniske grupper, i betydningen av at foreldrene og det etniske nettverket overfører en anerkjennelse av utdanning til barna som utgjør en fordel i skolesammenheng (Modood, 2004, 2005; Leirvik, 2013). Begrepet etnisk kapital kan muligens bidra til å forklare hvorfor elever med vietnamesisk bakgrunn oppnår gode resultater i skolen, og hvorfor verken språk eller sosial bakgrunn ser ut til å hemme denne gruppen nevneverdig.

## 3 Skoleresultater hos elever med vietnamesisk bakgrunn

I dette kapittelet vil det bli redegjort for hvordan elever med vietnamesisk bakgrunn gjør det i utdanningssystemet. For å se om en finner lignende tendenser på tvers av landegrensar, blir både internasjonale og norske studier presentert. Et sammenligningsgrunnlag er nødvendig for å stadfeste hvordan gruppen presterer i skolesammenheng. Internasjonalt blir det først og fremst vist til studier fra USA, siden en ser at vietnamesere her utgjør en signifikant minoritetsgruppe (Portes & Rumbaut, 2001). Hovedvekten av kapittelet legges på studier av elever med vietnamesisk bakgrunn i Norge.

### 3.1 Skoleresultater i andre land

Flertallet av amerikanske studier som er relevante i denne sammenheng, tar utgangspunkt i data fra National Education Longitudinal Study (NELS-88) og Children of Immigrant Longitudinal Study (CILS) (Kao, 1995; Kao & Thompson, 2003; Portes & Rumbaut, 2001; Portes & Rivas, 2011). Karakterer (Grade Point Average [GPA]) og standardiserte prøver er brukt som mål på elevenes skoleprestasjoner. Samlet viser studiene at vietnamesere som gruppe har bedre skoleresultater sammenlignet med majoriteten. Skoleresultatene, sammenlignet med andre minoritetsgrupper er gjennomsnittlige eller bedre (Portes & Rumbaut, 2001).

Den mest omfattende undersøkelsen av annengenerasjonsungdom i USA er CILS (Portes & Rivas, 2011). Annengenerasjon defineres her som elever født i USA av to utenlandsfødte foreldre, eller at eleven har ankommet landet før ungdomsskolealder. Resultatene baserer seg på data innhentet fra 5262 ungdommer på 8. og 9. trinn ved offentlige og private skoler i San Diego og Miami/Fort Lauderdale skoleåret 1992/1993. Utvalget beskrives som representativt for tilsvarende urbane områder med mange innvandrerelver i USA (Portes & Rumbaut, 2001).

Det er signifikante forskjeller mellom minoritetsgruppens resultater i matematikk og lesing, der gruppen med vietnamesisk bakgrunn er blant de som gjør det best. En ser at gruppen



ligger litt over det totale gjennomsnittet i matematikk og litt under i lesing. Samlet kommer alle gruppene i undersøkelsen ut med dårligere resultater i lesing enn i matematikk. Når en sammenligner alle gruppenes karaktersnitt kommer gruppene fra de asiatiske landene, inklusivt vietnameserne, ut med et bedre gjennomsnitt enn utvalgets totale gjennomsnitt (Portes & Rumbaut, 2001).

Tilsvarende viser Kao & Thompson (2003), til tross for en mer grovmasket kategorisering, at elever fra asiatiske land har bedre skolerresultater sammenlignet med majoritetsgruppen og minoritetsgruppene «hispanics» og «blacks». Dataene består av informasjon om karakterene til 24 599 8.trinnselever i USA, hentet fra NELS-88. Ved en differensiering innad i den asiatiske gruppen ser en at elevene fra Sørøst-Asia, inkludert elever med vietnamesisk bakgrunn, oppnår høyere snittresultater også på standardiserte prøver i matematikk og lesing enn majoritetselevne (Kao, 1995).

Det er også relevant å se om en ser den samme tendensen i Skandinavia, og da etter hvert særlig i Norge. En dansk rapport fra 2005, basert på data fra Danmarks Statistikk, viser at gruppen elever fra Vietnam også oppnår gode resultater i den danske skolen. Med utgangspunkt i karakterer fra folkeskolens avgangsprøver i dansk og matematikk fra årene 2002 og 2003, ser en at elevgruppen fra Vietnam klarer seg betydelig bedre, sammenlignet med minoritets elever fra Libanon, Irak, Pakistan og Tyrkia. Majoritets elevne har det høyeste karaktersnittet, men elevgruppen fra Vietnam har et tilnærmet likt snitt i dansk rettskrivning og matematikk. I dansk muntlig og skriftlig har majoritets elevne et noe høyere karaktersnitt enn den vietnamesiske gruppen, men forskjellene er marginale (Colding, 2005).

Tendensen holder seg gjennom videregående, der en ser at majoritets elever og elever med vietnamesisk bakgrunn ligger på samme nivå og høyere enn de andre gruppene. Den vietnamesiske gruppen har i tillegg en nesten like høy fullføringsprosent i videregående som den danske elevgruppen (Colding, 2005).

## **3.2 Skolerresultater i Norge**

Studier gjort i Norge støtter oppunder internasjonale undersøkelser. I Norge er det gjort flere studier av skoleprestasjonene til forskjellige minoritetsgrupper, inkludert elever med

vietnamesisk bakgrunn. Et fellestrekk er et bilde av en elevgruppe som utmerker seg positivt i skole- og utdanningssystemet.

En av de første norske undersøkelsene innen forskningen på dette feltet baserte seg på data fra Ung i Norge 1992 (UiN92), og innebefattet blant annet elever med bakgrunn fra konfusianske land, hovedsakelig bestående av vietnameserungdom i ungdomsskole og videregående skole. Studien fant at elever fra u-land hadde noe dårligere karakterer enn elever fra andre land. Derimot gjaldt ikke dette konfusianske elever. Karaktersnitt i matematikk, engelsk og norsk ble brukt som mål, og gruppen kom ut på omtrent samme karakternivå som elever der begge foreldrene var fra Norge (majoritetselevne). I likhet med den amerikanske CILS var det matematikkresultatene som bidro til å dra snittet opp (Lauglo, 1996).

Det ble gjort tilsvarende funn på bakgrunn av data fra undersøkelsen Ung i Oslo 1996 (UiN96). I likhet med ovenstående undersøkelse tok Helland (1997) utgangspunkt i en konfusiansk elevgruppe, hovedsakelig med vietnamesisk bakgrunn. Begge undersøkelsene pekte i samme retning der majoritetselevne gjennomsnittlig hadde de beste resultatene, men med små marginer. Konfusianske elever lå på omtrent samme nivå som majoritetselevne i matematikk og naturfag, og så vidt under i norsk og engelsk. Den konfusianske gruppen gjorde det gjennomsnittlig bedre enn elever med pakistanske foreldre. Forklaringen var at de kom bedre ut i realfagene matematikk og naturfag, men lå på samme nivå i språkfagene.

Undersøkelsen Ung i Norge 2002 (UiN02) viste tilsvarende at ungdom fra Vietnam skilte seg positivt ut fra minoritetsgrupper fra Vest-Europa, Øst-Europa, Pakistan, Asia ellers og Afrika. I tillegg hadde den vietnamesiske elevgruppen jevnt over samme karakternivå i skolen som majoritetsgruppen, og hadde resultater på samme gjennomsnitt av alle elevene i undersøkelsen (Bakken, 2003).

Felles for de tidligste norske studiene er at de tar utgangspunkt i surveyundersøkelser. Minoritetsgruppene som representeres i surveyundersøkelsene består av relativt små utvalg. Et lite utvalg kan påvirke studienes ytre validitet, i den forstand at resultatene ikke kan generaliseres til å gjelde andre enn de som er med i utvalget (Kleven, 2002c). Et annet tankepunkt er at studiene baserer seg på spørreskjema der elevene selv rapporterer karakterer i fag, noe som kan påvirke påliteligheten i form av at elever, spesielt de med lavere karakterer, rapporterer om bedre karakterer enn det de faktisk har (Bakken & Elstad, 2012). Ser en forskningen i lys av de internasjonale studiene ovenfor og nyere norske funn, er det ingen

grunn til å vektlegge verken utvalgsstørrelse eller selvrapportering som et betydelig problem i denne sammenheng. De senere års undersøkelser har hentet data primært fra SSB, som har gjort det mulig å analysere forskjellene i karakterer og på nasjonale prøver, mellom ulike elevgrupper i hele årskull. Utvalgsstørrelsene er derfor større og representerer hele elevpopulasjonen.

Data hentet inn fra 600 000 avgangselever fra grunnskolen i perioden 2002-2012 viser at elever med vietnamesisk bakgrunn har omtrent samme karaktersnitt som landsgjennomsnittet. Gruppen har samme karaktersnitt som majoritetselvene. Når det gjelder minoritets elever, er det bare elever med landbakgrunn fra India, Sri Lanka og Kina som i snitt får bedre standpunktkarakterer enn ungdom med vietnamesisk bakgrunn (Bakken & Elstad, 2012).

Steinkellners rapport fra 2013 tar utgangspunkt i grunnskolepoengene til elever som gikk ut av grunnskolen i 2012. Også her varierer resultatene etter elevenes landbakgrunn, og den vietnamesiske gruppen får gode resultater. I motsetning til tidligere resultater har den vietnamesiske gruppen her gjennomsnittlig høyere grunnskolepoeng enn majoritetselvene. Forskjellene er imidlertid små. Sett i forhold til andre nasjonalitetsgrupper er det bare elevgruppen fra Kina som oppnår en høyere poengskår.

### **3.2.1 Videregående skole og høyere utdanning**

Tendensen ser ut til å holde seg oppover i utdanningssystemet, også i Norge. En studie som innebefatter blant annet de 10 største ikke-vestlige minoritetsgruppene i videregående skole fra årskullene i perioden 1999-2001, viser at elever med bakgrunn fra Vietnam, Bosnia og Sri Lanka gjennomgående har et høyere karaktersnitt enn alle de andre gruppene.

Karaktersnittene holder seg stabile gjennom alle tre årene. Elever fra Vietnam har høyere karaktersnitt enn de andre minoritetsgruppene, men ligger noe i underkant av majoritetsgruppen. Dersom en kun ser på vietnamesisk ungdom som er født i Norge, og utelater de som har innvandret, er resultatene på samme nivå som majoritetselvene. Det er altså den lille gruppen med vietnamesisk ungdom som har innvandret til Norge som trekker snittet noe ned (Støren, 2006).

Også i oppnådd utdanning blant personer med majoritetsbakgrunn og andregenerasjonsinnvandrere fra ulike nasjonalitetsgrupper, utmerker den vietnamesiske gruppen seg positivt. Med utgangspunkt i et representativt utvalg av alle

annengenerasjonsinnvandrere født i tidsperioden 1965-1984, samt et tilfeldig utvalg av majoritetsbefolkningen født i samme tidsrom, ser en at sannsynligheten for at personer med vietnamesisk bakgrunn gjennomfører høyere utdanning er 10 % høyere enn i majoritetsgruppen (Fekjær, 2006).

### **3.3 Skoleresultater og betydningen av enkelte bakgrunnsforhold**

Samlet viser internasjonale og norske studier at barn av vietnamesere gjør det godt i utdanningssystemet. Et flertall av studiene som undersøker skoleprestasjonene blant elever med vietnamesisk bakgrunn, har i større eller mindre grad forsøkt å justere for en rekke bakgrunnsfaktorer. En gjennomgående tendens er at vietnamesisk ungdom gjør det godt i skolen uavhengig av foreldrenes sosiale bakgrunn, og i likhet med andre elevgrupper påvirkes denne gruppen positivt når foreldrene har høyere utdannings- og inntektsnivå.

I studien der elever fra Sørøst-Asia sammenlignes med andre asiatiske grupper, holder resultatene seg signifikante etter kontroll for sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, tilgang på utdanningsfremmende ressurser og mors innvandrerstatus (Kao, 1995). Ved justering av bakgrunnsforhold som foreldrenes utdannings- og inntektsnivå i de norske studiene, går karakternivået til den vietnamesiske gruppen opp og legger seg over det nasjonale gjennomsnittet (Bakken & Elstad, 2012). Foreldrenes utdanningsnivå i de ulike minoritetsgruppene påvirker karakterene i positiv forstand, men påvirker ikke forholdet mellom den vietnamesiske gruppen og de andre minoritetsgruppene (Steinkellner, 2013). I videregående skole kan verken utdanningsnivå eller arbeidsmarkedstilknytning alene forklare forskjellene i karaktersnitt mellom minoritetsgruppene (Støren, 2006). Tilsvarende gjelder for høyere utdanning, der foreldres arbeidsmarkedstilknytning i liten grad forklarer forskjellene mellom elevgruppene (Fekjær, 2006). Det er samtidig viktig å være klar over at alle opplysninger om minoritetsforeldres utdanningsbakgrunn ikke er fanget opp i ovennevnte studier, noe som kan ha påvirket resultatene. På den annen side er det ikke grunn til å anta at andelen foreldre, der det er manglende opplysninger, er spesielt høyt utdannet (Bakken & Elstad, 2012; Steinkellner, 2013).

## 3.4 Oppsummering

Elever med vietnamesisk bakgrunn gjør det godt i skolen på tvers av landegrensene, både i form av karakterer og resultater fra standardiserte prøver. De bryter med en forventning om at foreldrenes lave sosiale bakgrunn og språklige forutsetninger er avgjørende i skole og utdanningssammenheng. Både internasjonale og norske studier viser til de samme tre tendensene. For det første at denne elevgruppens resultater er på samme nivå eller over majoritetslevnene. For det andre at elever med vietnamesisk bakgrunn ligger i toppsjiktet i forhold til andre minoritetsgrupper. For det tredje at de profiterer positivt etter justering for sosiale bakgrunnsfaktorer, i betydningen av at resultatene øker sammen med foreldrenes sosiale bakgrunn.

At sosial bakgrunn ikke trekker denne elevgruppens prestasjoner lenger ned enn det den gjør, kan være en konsekvens av kompenserende forhold. Det er derfor nødvendig å søke etter andre mulige forklaringer på hva som driver elevgruppen opp og frem i utdanningssystemet. I kapittel 4 redegjøres det for relevant litteratur for å se om etnisk kapital kan være av betydning for gode skoleprestasjoner hos elever med vietnamesisk bakgrunn.

## 4 Forklaringer på elevgruppens gode resultater i skolen

Kapittel 3 illustrerer at forskningen viser et temmelig ensartet mønster når det kommer til skoleprestasjonene til elever med vietnamesisk bakgrunn. Samlet, både i Norge og internasjonalt, oppnår disse elevene bedre resultater enn de fleste andre minoritetsgrupper og til tider også bedre enn majoritetselevne. Kapittel 4 har til hensikt å redegjøre for studier som undersøker ulike forklaringer på hvorfor.

I tråd med problemstillingen og det teoretiske rammeverket er det spesielt interessant med studier som belyser i hvilken grad det sosiale nettverket utenfor skolen har en sammenheng med elevenes skoleprestasjoner. Det blir gitt en grundig redegjørelse av seks kvantitative og/eller kvalitative studier om vietnamesiske elevers tilknytning til etnisk miljø, relasjon til foreldre, samt de verdier, normer og strukturer som fremmes innad her. I mangel av studier av elever utelukkende med vietnamesisk bakgrunn er det her også åpnet for studier som kategoriserer med bakgrunn i konfusiansk kulturkrets og hvor flesteparten i utvalgene har vietnamesisk bakgrunn. Studiene anses som gjeldende på området i dag, både i Norge og i USA. En slik gjennomgang gir rom for diskusjon av funn i kapittel 5, som ytterligere skal belyse oppgavens problemstilling.

Til slutt, i kapittel 4.7, diskuteres mulige metodiske implikasjoner ved studiene som er blitt gjennomgått. En kort refleksjon over forskningsmetodiske muligheter og begrensninger er nødvendig, siden oppgaven belyser problemstillingen med utgangspunkt i allerede foreliggende litteratur på området.

### 4.1 Zhou og Bankston (1994)

Zhou og Bankston gjennomførte i 1993 en studie med utgangspunkt i en antagelse om at elever som tilhører etniske miljøer som fremmer enkelte verdier og atferd vil ha en fordel i skolen. Ungdom som aktivt deltar i slike fellesskap vil få en form for støtte og kontroll fra både familien og det etniske miljøet som fremmer deres skoleprestasjoner. En slik sosial

kontekst vil kunne kompensere for den risiko lav sosial bakgrunn har vist seg å ha i utdanningssystemet.

Studien konkluderer med at det er en positiv sammenheng mellom familieverdier lydighet og hardt arbeid, arbeidsmoral og etnisk deltagelse. De tre komponentene samlet utgjør det Zhou og Bankston kaller kulturell orientering. En sterk kulturell orientering innebærer høye nivåer på alle de tre komponentene. Både samlet sett og komponentene sett hver for seg viser en signifikant positiv sammenheng med elevenes skoleprestasjoner og ambisjoner om utdanning. Jo høyere kulturell orientering elevene har, desto bedre skolerestater og høyere ambisjoner. Dette illustreres ved å vise til at elevene med høy kulturell orientering oftere får toppkarakterene A og B og har planer om høyere utdanning.

Studien ble gjennomført på en offentlig skole i New Orleans, der 20 % av elevene tilhørte det vietnamesiske bosettingsmiljøet. Alle de vietnamesiske elevene fra 9.-12. trinn som var på skolen da undersøkelsen ble gjennomført, deltok i undersøkelsen. Dette utgjorde 198 elever og tilsvarte 70 % av den vietnamesiske elevgruppen på disse trinnene. Utvalget anses som representativt for de vietnamesiske elevene på denne skolen. Likevel kan det være en liten overrepresentasjon av flinke elever, ettersom fraværet også innebærer elever som skulker, og det kan tenkes at skulk forekommer oftere hos skolesvake elever enn hos andre. Elevene fikk utdelt et semi-strukturert spørreskjema. Bestående av 98 lukkede og ett åpent spørsmål ble demografiske og sosioøkonomiske karakteristikk ved elevene og foreldrene deres, samt kulturelle verdier, identitet, språkkunnskaper på både engelsk og vietnamesisk, karakterer, akademiske ambisjoner, fremtidige mål og psykisk helse, dekket.

Studien viser at kontrollvariablene kjønn, ankomststid til USA, antall søsken, boforhold, foreldrenes sysselsetting og fars utdanning ikke har signifikant effekt på elevenes karakterer og utdanningsplaner.

#### **4.1.1 Kulturell orientering**

Undersøkelsen finner at vietnamesisk ungdom anser lydighet og høy arbeidsinnsats i hjem og skole som viktige familieverdier. 80,3 % og 81,3 % svarer at de er enige i utsagnene «my family views 'to obey' as the most important value for a child to learn to prepare for life» og «my family views 'to work hard and study hard' as the most important value for a child to

learn to prepare for life». 15, 2 % var litt enige, mens 4,5 % og 3,5 % var uenige/veldig uenige.

Hvor ofte ungdommen hjalp til hjemme og hvor mange timer daglig som ble brukt til lekselesing, brukes som indikatorer på elevenes arbeidsmoral. Her svarer de fleste at de hjelper til hjemme ofte eller alltid (54,5 %). 36,4 % svarer av og til og kun 9,1 % at de aldri bidrar hjemme. Det er tydelig at det å ha forpliktelser hva angår å bidra hjemme er vanlig i gruppen. Når det gjelder lekser ser en at 46,4 % bruker minimum en time på lekser hver dag. 29,8 % bruker en halvtime til en time og kun 23,7 % bruker mindre enn en halvtime. Tallene viser en gruppe som jobber med lekser daglig, der kun et mindretall bruker lite tid på lekser.

Hjemmespråk, lese- og skriveferdigheter i vietnamesisk, etnisk identifisering, venners etnisitet og planen om å gifte seg med en med samme etniske bakgrunn, gir sammenlagt et mål på ungdommens deltagelse i det etniske miljøet. Svarprosenten viser at 91,9 % av de spurte snakker vietnamesisk hjemme, 54,5 % mener de har gode skrive- og leseferdigheter på morsmålet, 51 % identifiserer seg som vietnamesiske og ikke amerikanske, 80,3 % har flest venner med vietnamesisk bakgrunn og 59 % har planer om å gifte seg med en annen vietnameser. Dataene viser at majoriteten bekrefter indikatorene som er tenkt å måle etnisk deltagelse.

En ser av denne studien at en stor andel av den vietnamesiske ungdommen har høy kulturell orientering, som igjen har signifikant positiv sammenheng med gode skoleprestasjoner og ambisjoner om utdanning. Zhou og Bankston konkluderer med at ungdommens tilhørighet til det etniske fellesskap utgjør en sosial kapital som styrker elevens muligheter i skole- og utdanningssystemet.

## **4.2 Portes og Rumbaut (2001)**

En annen studie som er relevant i denne sammenheng er Portes og Rumbauts studie, som har tatt utgangspunkt i data fra CILS. Portes og Rumbaut belyser ulike forhold som kan bidra til å forklare forskjellene i skoleprestasjoner blant ulike minoritetsgrupper.

CILS-dataene er fra spørreundersøkelser utført skoleåret 1992-1993 av 5262 annengenerasjonsungdom fra 13-17 år, fra 49 ulike skoler i San Diego og Miami/Fort



Lauderdale. 77 ulike nasjonaliteter er representert, og grovkategoriseres i 35 grupper. De største elevgruppene i undersøkelsen har foreldre fra Cuba, Mexico, Nicaragua, Colombia, Haiti, Filipinene og Vietnam. Vietnamesere utgjør en egen gruppe på 350 elever, 7 % av det samlede utvalget. I tillegg ble det utført dybdeintervjuer av 120 foreldre, 60 i San Diego og tilsvarende i Miami. Det ble tre år senere utført en oppfølgingsstudie der 4228 av det originale utvalget deltok. Denne gangen ble det gitt ut spørreskjema til 2442 foreldre.

Ved en analyse av datamaterialet finner Portes og Rumbaut at snittkarakterene til vietnamesisk ungdom endrer seg mindre enn for andre elevgrupper når det kontrolleres for individuelle (alder, kjønn o.l.), familiære (familiestruktur o.l.) og skolerelaterte (ressurser, elevsammensetning o.l.) variabler. Med bakgrunn i dette argumenteres det for at det må være andre forhold, blant annet akkulturasjon, foreldrenes ambisjoner og engasjement og elevenes skolefaglige arbeidsdisiplin, som kan forklare at denne gruppen har bedre skoleresultater enn flere av de andre gruppene i undersøkelsen.

#### **4.2.1 Akkulturasjon**

I sammenheng med skoleprestasjoner analyserer studien to former for akkulturasjon, dissonant og selektiv. Akkulturasjon innebærer hvordan en person eller gruppe med én type kultur innlemmer seg i en annen. I hvilken grad dette skjer varierer, og den påvirker tilsvarende hvor mye som beholdes av deres opprinnelige kultur. Dissonant akkulturasjon medfører at eleven tar helt og holdent avstand fra foreldrenes opprinnelige språklige og kulturelle bakgrunn. Selektiv akkulturasjon betyr at eleven bevarer sin etniske kultur på en måte som gjør det mulig å samtidig tilpasse seg den nye. Analysene som sammenligner skoleprestasjoner og type akkulturasjon, skiller ikke elevene etter landbakgrunn, men ser på barn av innvandrere som helhetlig gruppe.

To indikatorer brukes som mål på dissonant akkulturasjon. Det ene er lave morsmålsferdigheter, der studien viser en sterk negativ sammenheng med skolefaglige prestasjoner. Jo lavere ferdigheter, desto dårligere karakterer. Denne sammenhengen er imidlertid ikke å finne blant de asiatiske elevene, der flertallet ikke er funksjonelt tospråklige. Det andre målet, konfliktnivå mellom foreldre og barn, viser at høy grad av konflikt også har en sterk negativ sammenheng.

Gode ferdigheter i morsmål og andrespråk, samt venner fra samme etniske miljø, er mål på selektiv akkulturasjon. Gode tospråklige ferdigheter har en signifikant positiv sammenheng med skoleresultater. Jo bedre tospråklige ferdigheter, desto bedre karakterer. Tilsvarende forekommer der elevene har venner fra samme etniske bakgrunn (Portes & Rumbaut, 2001). Resultatene indikerer at en eller annen form for tilknytning til egen etnisk kultur slår positivt ut på skoleresultater.

Studien finner også et skille mellom sørøst-asiatiske og meksikanske elever, der sistnevnte er blant gruppene som presterer dårligst i det amerikanske skolesystemet. Meksikanske foreldre rapporterer om lite opplevd støtte fra sitt etniske miljø, og at de møter utfordringene ved innvandrersituasjonen alene (Portes & Rumbaut, 2001). Når sørøst-asiatiske foreldre på sin side rapporterer om god støtte fra sitt miljø, kan det tenkes at det på en eller annen måte har innvirkning på skoleprestasjonene til barna. Studien til Portes og Rumbaut gjør imidlertid ikke denne analysen, men sett i lys av studien til Zhou og Bankston (1994) er dette et relevant spørsmål å stille. Det er også av betydning å spørre om denne type støtte kan bidra til å forklare at manglende morsmålsferdigheter ikke slår ut som en negativ faktor i samme grad som i de andre gruppene.

#### **4.2.2 Ambisjoner og engasjement**

I de fleste minoritetsgruppene er foreldrenes utdanningsambisjoner for barna, uavhengig av deres resultater, høye. Samlet svarer 73,9 % at de forventer at barna skal gjennomføre høyere utdanning. 50 % av disse ønsker at barna skal ta utdanning på masternivå. Forventningene øker parallelt med foreldrenes egen utdanningsbakgrunn. Sett i lys av det samlede resultatet skiller vietnamesiske foreldre seg ut ved at hele 86,9 % forventer at barna skal ta høyere utdanning.

Hvorvidt foreldrene setter minimumskrav til karakterer og lekselesing brukes som et mål for foreldrenes engasjement. Totalt svarte 90 % at de satte slike krav. Man ser en forskjell mellom de ulike etniske gruppene, der de vietnamesiske foreldrene i utvalget i mindre grad setter minimumskrav for karakterer. Selv om 67,3 % svarer at de setter slike krav, er svarprosenten lavere enn i de andre gruppene. 88 % av vietnamesiske foreldre rapporterer at de har minimumskrav for lekselesing, en svarprosent som sammenfaller i større grad med de andre gruppene.

Et tredje mål på engasjement er hvor ofte foreldrene har samtaler med barna om utdanning og fremtid. Totalt svarer 75 % at de «regelmessig» snakker med barna om disse temaene, men kun 44,2 % av de vietnamesiske foreldre svarer det samme. Svarprosenten er betydelig lavere enn i de andre gruppene. Slik som Portes og Rumbaut velger å definere engasjement, ser det ut til at vietnamesiske foreldre engasjerer seg mindre i barnas skolegang enn foreldrene i de andre gruppene.

### **4.2.3 Skolefaglig arbeidsdisiplin**

Foreldrenes tilsynelatende lavere engasjement ser ikke ut til å påvirke barnas skolefaglige arbeidsdisiplin. Studien viser signifikante forskjeller i arbeidsdisiplin mellom elevgruppene. Som et mål på arbeidsdisiplin stilles det spørsmål om elevene jobber med lekser mer enn to timer om dagen. Positivt svar regnes som lekselesing på høyt nivå. 25 % av det totale utvalget ligger på dette nivået. Den vietnamesiske gruppen skiller seg ut, ved at hele 44,8 % rapporterer om lekselesing på høyt nivå. Kun elever med foreldre fra Laos ligger over (48 %). Tallene peker i retning av at vietnamesiske elever jobber mer med lekser enn de fleste andre etniske grupper.

Studien indikerer at vietnamesiske foreldre fremmer selektiv akkulturasjon, høye ambisjoner om barnas utdanningsnivå og høy arbeidsdisiplin som viktige faktorer for barnas skoleprestasjoner. Derimot ser det ikke ut til at engasjement i form av regler for og samtaler om skole og fremtid er like viktig. Det tenkes at høye ambisjoner for utdanning og god arbeidsdisiplin innad i et støttende etnisk fellesskap kan bidra til å forklare hvorfor barn av vietnamesere gjør det godt i skolen.

## **4.3 Phan (2004)**

Phans kvalitative studie går mer i dybden av foreldrenes engasjement for barnas skole og utdanning. Studien tar utgangspunkt i semi-strukturerte intervjuer av foreldrene til ti ungdommer med vietnamesisk bakgrunn, fem gutter og fem jenter på tiende trinn. Foreldrene er lavt utdannet, har lav årsinntekt og er bosatt i ressursvake områder i Sør-California. Likevel fullfører barna deres high school med høyest mulig karaktersnitt (4.0 GPA).

Deltagelse i foreldreorganisasjoner, kontakt med lærere og samtaler med barna om skole og utdanning regnes som måter å engasjere seg i barnas skolehverdag på, og er faktorer som bidrar til å fremme skoleprestasjoner. Phan finner at metodene de vietnamesiske foreldrene bruker for å engasjere seg er annerledes enn det som tradisjonelt blir sett på som foreldreengasjement. Foreldrenes form for deltagelse skjer heller gjennom tilrettelegging av et strukturert læringsmiljø hjemme, høye forventninger til utdannelse, overføring av tradisjonelle familieverdier, emosjonell støtte og kontroll over barnas fritid.

### **4.3.1 Etnisk tilhørighet, ambisjoner og forventninger**

Foreldrene anser det som viktig å opprettholde fundamentale områder av den vietnamesiske kulturarv. Siden de selv snakker dårlig engelsk, oppfordres barna fra de er små til å snakke vietnamesisk hjemme. De ble sendt på vietnamesisk språkkurs fra tidlig alder av. I tillegg formidles det klare regler og normer for hva som anses som passende oppførsel for en ung vietnameser.

For det første forventes det at de unge skal vise lydighet, respekt og aktelse for de eldre. Gode eller dårlige prestasjoner bringer henholdsvis ære eller skam over familien. Barna forventes å bidra til fellesskapet ved å få gode resultater i skolen, ta høyere utdanning, som blant flere av foreldrene assosieres med økonomisk suksess og prestisjefulle karrierer. I tillegg, uavhengig av materielle goder og rikdom, anses det som verdifullt å være et belest menneske.

I tillegg blir suksess i skole og utdanning sett på som et resultat av innsats og hardt arbeid. Derfor oppmuntrer foreldrene barna til å bruke mer tid på lekser, og mindre på fritidsaktiviteter som ikke relaterer seg til skolen. Phan anser dette som en type foreldredeltagelse som har betydning for barnas skolerresultater. Vektlegging av hardt arbeid og lydighet finner man igjen i andre studier på området, og viser seg å ha en signifikant positiv sammenheng med skoleprestasjonene til ungdom med vietnamesisk bakgrunn (Zhou & Bankston, 1994; Lauglo, 1996; Helland, 1997; Portes & Rumbaut, 2001).

### **4.3.2 Kontroll og tilsyn**

Foreldrene rapporterer at det er en glede og en plikt å støtte barna. Tilbake forventes det at barna etter beste evne skal oppnå gode karakterer. Foreldrene gir uttrykk for at en viktig

støtte for barna er å overvåke deres aktiviteter. Denne støtten kommer til uttrykk ved at foreldrene har oversikt over hvor barna er, hva de gjør og hvem de er sammen med. En av foreldrene forteller at hun holder barna inne på kveldene, passer på at de kommer seg i seng til riktig tid og legger til rette for leksearbeid. Foreldrene uttrykker også et ønske om at barna skal ha venner med vietnamesisk bakgrunn som har gode resultater på skolen.

Foreldrene forteller videre at de også gir barna mye omsorg, og at barna på sin side jobber hardt med skolen, spør om råd, og forteller om sine venner og om erfaringer og hendelser de synes er vanskelig. En slik støtte gir foreldrene en trygghet om at barna ikke kommer til å skuffe dem.

Selv om disse foreldrene ikke deltar i foreldreorganisasjoner og skole-hjem samarbeid, viser Phan at andre familieverdier kan veie opp for denne manglende deltagelsen. Funn fra andre studier i kapittelet gir støtte til deler av Phans funn, og vil gås nærmere inn på i kapittel 5.

## **4.4 Lauglo (1996)**

Lauglo er blant de første som studerte innvandrerungdommers skolesituasjon i Norge. Med bakgrunn i data fra spørreundersøkelsen Ung i Norge 1992 (UiN92), finner han at elever fra «u-land» har noe dårligere karakterer enn elever fra andre land. Derimot ser ikke dette ut til å gjelde barn av vietnamesere, som, målt i form av samlet karaktergjennomsnitt i matematikk, engelsk og norsk, ligger på samme nivå som barn med begge foreldrene fra Norge. Studien viser at det er de gode karakterene i matematikk som bidrar til å dra snittet opp. Lauglo påpeker at foreldre fra konfusianske land er en gruppe med relativt lavt utdanningsnivå, og derfor kan ikke elevenes gode prestasjoner i skolen forklares med utgangspunkt i dette.

Lauglo stiller spørsmål om de han kaller for «innvandrere med fjernkulturell bakgrunn» opplever større motgang i skolesammenheng enn andre elever, og om høyere arbeidsinnsats og mer motivasjon skaper et spesiell driv som gjør at de klarer å kompensere for denne eventuelle motgangen. Det undersøkes om faktorer som forskning tidligere har vist har en sammenheng med skoleprestasjoner, herunder arbeidsinnsats, holdninger til skole, foreldrenes involvering og interesse for elevens skolearbeid og tilsyn.

Studien baserer seg på data fra Ung i Norge 1992. Dataene er hentet inn fra et representativt utvalg av nærmere 10 000 elever, fra 68 skoler, fra 7. trinn til og med videregående kurs II. En del av spørsmålene som gjelder skoleforhold er bare gitt til halvparten av utvalget, noe som gjør at analysen i de fleste tilfeller baserer seg på svar fra 4768 elever. Svarprosenten i UiN92 er på 97 % og er meget høy.

Elevdataene fordeles i følgende kategorier: Begge foreldre norske, norsk og i-land, i-land, konfusiansk land, norsk og u-land og begge fra u-land. I denne sammenheng er det spesielt interessant å se nærmere på tre grupper. Helnorske elever, som heretter vil refereres til som majoritetselevne, elever med begge foreldrene fra fjernkulturelle land (begge foreldre fra konfusianske land, begge foreldrene fra u-land), og gruppen konfusianske land som hovedsakelig består av elever med foreldre fra Vietnam. Det er viktig å merke seg at sistnevnte kun utgjør 32 elever samlet. I enkelte tilfeller baseres funnene på enda færre elever enn i det samlede utvalget og en må derfor vise varsomhet med å generalisere funnene relatert til denne gruppen. Det er likevel interessant å se om en i denne undersøkelsen finner noen likhetstrekk med noen av de andre studiene i denne oppgaven.

#### **4.4.1 Arbeidsinnsats**

Daglig tid brukt på lekser, antall månedlige biblioteksbesøk og hvor ofte eleven leser i bøker i løpet av en uke, brukes som indikatorer på arbeidsinnsats i skolen. Lauglo ser på om indikatorene hver for seg har en positiv sammenheng med elevenes gjennomsnittskarakter.

Dataene viser en klar forskjell i tid brukt på lekser mellom majoritetselevne og elever i den konfusianske gruppen. Konfusianske elever bruker 2,23 timer i snitt hver dag, mens majoritetselevne bruker 1,23. Forskjellene er statistisk signifikante. Det er en svak positiv korrelasjon mellom tid brukt på lekser og elevenes karaktersnitt.

Angående det andre målet for arbeidsinnsats, antall biblioteksbesøk i løpet av en måned, er det en stor signifikant forskjell mellom majoritets- og konfusianske elever. Konfusianske elever rapporterer at de besøker biblioteket i snitt 13,5 ganger i løpet av en måned, mens majoritetselevne har et gjennomsnittlig besøk på 2,2. Det er ingen av de andre gruppene i undersøkelsen som besøker biblioteket i gjennomsnitt mer enn 4,4 ganger i løpet av en måned. Lauglo viser til at det er en positiv korrelasjon mellom hyppige biblioteksbesøk og karakterer, men denne beskrives som svak.

Den tredje indikatoren på arbeidsinnsats, hvor ofte eleven leser i bøker i løpet av en uke, viser også signifikante forskjeller mellom gruppene. Elever med konfusiansk bakgrunn rapporterer i snitt at de leser i bøker 12,2 ganger, majoritetselvene 2,9 ganger, og elever med foreldre fra u-land 5,8 ganger i løpet av en uke. Lauglo argumenterer for at resultatene peker i retning av at de konfusianske elevene har en større boklig driv enn de andre gruppene.

Studien viser at konfusianske elever rapporterer om høyere innsats på alle områder. Sett i lys av tidligere studier som beskrives i dette kapitlet, ser det ut til at det å bruke tid på lekser er høyt prioritert i det vietnamesiske miljøet.

#### **4.4.2 Elevenes holdninger til skolen**

Med utgangspunkt i to holdningsdimensjoner fra UiN92, positiv og negativ holdning til skole, vurderer Lauglo om elevenes holdninger til skole har en sammenheng med skoleresultater. UiN92 tar utgangspunkt i seks spørsmål under hver dimensjon som samlet er tenkt å indikere en negativ eller positiv holdning til skolen.

Resultatene viser at positiv og negativ holdning til skolen har henholdsvis signifikant positiv og negativ korrelasjon med karaktersnitt både på ungdomsskolen og i videregående skole. Studien finner også en signifikant sammenheng mellom gruppene og hver av holdningsdimensjonene. Spesielt tydelig er fraværet av negativ holdning blant elevene med konfusiansk bakgrunn. Disse elevene har også sterkere positiv holdning til skolen sammenlignet med majoritetselvene.

Ved å se nærmere på besvarelsene, finner Lauglo at det som skiller de fjernkulturelle elevene fra andre elever er at de opplever skolen som mer spennende, trives bedre og synes at lærerne er flinkere til å lære bort. Det ser også ut til at de er mindre negative relatert til spørsmål om skolen er bortkastet og kjedelig og om skolen behandler dem for barnslig.

#### **4.4.3 Foreldrenes involvering og interesse i barnas skolegang**

Foreldrenes deltagelse på møter i skolens regi brukes som mål på deres involvering i barnas skolegang. Elevene har svart på spørsmål om foreldrenes oppmøte med svaralternativene «som regel», «av og til» og «aldri».

Av majoritetsselevene svarer 76 % at foreldrene «som regel» deltar. Kun 42 % av de konfusianske svarer det samme. 58 % svarer at foreldrene deltar «av og til» eller «aldri» på møter med skolen, mot 24 % av majoritetsselevene. Elever med foreldre som svarer «som regel» får gjennomsnittlig noe bedre karakterer enn de som svarer «av og til» eller «aldri». Studien finner imidlertid ingen signifikant sammenheng hos de fjernkulturelle elevene i utvalget. Derimot ser det ut til at elever der foreldre går sjeldnere i møte med skolen, får bedre karakterer. Et relevant spørsmål blir da om involvering i disse familiene forstås på en annen måte enn hva Lauglo her viser til. Phans (2004) kvalitative studie på side 31 viser til en alternativ forståelse av foreldreinvolvering.

Studien tar videre utgangspunkt i seks utsagn fra UiN92 som samlet er tenkt å indikere foreldrestøtte for skolearbeid: «foreldrene mine er svært interessert i skolearbeidet mitt», «foreldrene mine hjelper meg ofte med skolearbeidet», «foreldrene mine oppmuntrer meg til å fortsette i skolen», «foreldrene roser meg ofte for skolearbeidet mitt», «foreldrene mine synes det er bortkastet å ta lang utdanning» og «foreldrene mine snakker sjelden med meg om skolen». Ved en gjennomgang av disse utsagnene finner Lauglo en signifikant positiv korrelasjon mellom foreldrestøtte for skolearbeid og skoleprestasjoner. Unntaket er utsagnet om foreldrene hjelper til med lekser, der det ikke fremkommer en sammenheng.

Med bakgrunn i denne forståelsen av foreldrestøtte ser det ut til at fjernkulturelle foreldre på noen områder støtter barna sine i mindre grad enn foreldre med annen bakgrunn (for det meste majoritets elever). Få elever i den fjernkulturelle gruppen rapporterer om at foreldrene mener at utdanning er bortkastet. Likevel viser dataene at foreldrene snakker sjeldnere med barna om skolen, hjelper mindre til med lekser og er sparsommere med ros. Lignende funn viser studien til Portes og Rumbaut (2001), der særlig vietnamesiske foreldre ser ut til å være mindre opptatt av å snakke med barna sine om utdanning og fremtid.

#### **4.4.4 Kontroll og tilsyn**

Studien finner også at det er en sammenheng mellom kontroll og tilsyn fra foreldre og skoleprestasjoner. Kontroll og tilsyn måles gjennom seks utsagn, som dekker elevenes forståelse av hvorvidt foreldrene har oversikt og aksept for hvor, hva og hvem de er sammen med på fritiden.



Majoritetselevene oppgir høyest grad av kontroll og tilsyn, i forhold til de konfusianske elevene som rapporterer om nest lavest grad av kontroll og tilsyn i hjemmet. Studien finner her en svak positiv signifikant sammenheng mellom grad av kontroll og tilsyn og skoleprestasjonene til ungdommen på grunnskoletrinn, i den forstand at elever som opplever mer kontroll og innsyn også får noe bedre karakterer.

Ovenstående viser elever med foreldre fra konfusianske land ser ut til å ha høyere arbeidsinnsats og mer positive holdninger til skolen. På den annen side gir denne elevgruppen uttrykk for at de opplever mindre foreldreinvolvering og støtte, samt mindre tilsyn og kontroll fra foreldrene sine. Lauglo argumenterer for at konfusianske elever, men også andre elever med fjernkulturell bakgrunn, kompenserer for motgang i skolen gjennom hard arbeidsinnsats og ved å være mer positive og motiverte for skole. Sett i lys av andre studier i dette kapittelet vil det være relevant å også se på andre faktorer som kan forklare hvorfor denne gruppen gjør det godt i skolen. Dette drøftes mer inngående i kapittel 5.

## **4.5 Helland (1997)**

Helland undersøker hvilke forhold som hemmer og fremmer prestasjonene til innvandrerungdom i Osloskolen. Studien søker å finne en forklaring på hvorfor norsk ungdom gjør det bedre enn innvandrere, og hvorfor enkelte innvandrergrupper gjør det bedre enn andre. I lys av problemstillingen i denne oppgaven er det relevant å se på hva Helland mener å ha funnet relatert til skolerresultaters sammenheng med elevenes etnisk tilhørighet og holdning til samvær med andre folkegrupper, foreldrenes holdninger og engasjement til skolen, elevenes arbeidsinnsats og familiemiljø.

Analysen tar utgangspunkt i undersøkelsen Ung i Oslo 1996 (UiO96), der det ble hentet inn kvantitative data ved hjelp av spørreskjema. Materialet kommer fra et representativt utvalg avskoleungdom mellom 14 og 17 år i Oslo. Svarprosenten er 94,3 % og anses som meget høy. Helland velger å se på tre grupper; norsk ungdom og ungdom med henholdsvis pakistansk og konfusiansk kulturbakgrunn. Utvalget består av 6712 norske, 658 pakistanske og 163 konfusianske elever, herav 110 med vietnamesisk bakgrunn.

Den konfusianske gruppen er større enn i studien til Lauglo (1996). Også her har flesteparten i utvalget vietnamesisk bakgrunn, men utvalget inkluderer også elever med foreldre fra Korea, Kina, Japan, Taiwan og Hong Kong. Således kan funn fra denne studien bidra til å styrke lignende funn hos Lauglo (1996).

Sammenligner en skoleresultatene til de tre gruppene, ser en at barn av norske foreldre gjennomsnittlig gjør det best på skolen. Konfusianske elever gjør det gjennomsnittlig bedre enn barn med pakistanske foreldre, noe som forklares med at de kommer bedre ut i realfagene matematikk og naturfag. Pakistanske elever har et lavere gjennomsnitt enn begge gruppene. Konfusianske elever på sin side ligger på samme nivå som nordmennene i realfag og på samme nivå som pakistanske elever i språkfagene norsk og engelsk. Tallene viser omtrent de samme forskjellene mellom konfusianske elever og norske elever som Lauglo (1996) finner i sin undersøkelse.

#### **4.5.1 Etnisk tilhørighet og holdninger til samvær med andre folkegrupper**

UiO96 tar utgangspunkt i en rekke spørsmål for å belyse elevenes oppfatning av egen etniske tilhørighet og holdning til egen og andre folkegrupper. Elevene er gitt fire svaralternativer, fra «helt uenig» til «helt enig». Av disse spørsmålene lager Helland seg to nye variabler, følelse av tilhørighet til egen gruppe og holdning til samvær med andre folkegrupper.

I den grad ungdommen har positive holdninger til egen gruppe, anses å være et uttrykk for etnisk tilhørighet. Gjennomsnittet av følgende påstander blir brukt som mål på ungdommens holdninger: «jeg er glad for å tilhøre den folkegruppen jeg gjør», «jeg er fornøyd med min kulturelle bakgrunn», «jeg er stolt av min folkegruppe», «jeg føler en sterk tilhørighet med egen folkegruppe», «jeg føler ikke at jeg tilhører noen folkegruppe» og «jeg skulle ønske jeg tilhørte en annen folkegruppe enn det jeg gjør». Svaralternativene på de to siste påstandene er snudd slik at høy verdi viser sterk uenighet i påstandene. Jo høyere gjennomsnitt av alle påstandene, desto større etnisk tilhørighet.

Holdninger til samvær med andre folkegrupper består av seks påstander, nærmere bestemt: «jeg liker å møte og bli kjent med folk fra andre grupper enn min egen», «jeg deltar i aktiviteter sammen med personer fra andre folkegrupper», «jeg føler at jeg tilhører flere folkegrupper», «jeg er ofte sammen med andre folkegrupper enn min egen», «av og til føler

jeg at mye ville vært bedre om de forskjellige folkegruppene ikke prøvde å blande seg» og «jeg prøver ikke å bli venn med folk fra andre folkegrupper enn min egen». Også her er svaralternativene på de to siste påstandene snudd. Jo høyere verdi av påstandene samlet, desto mer positive holdninger til samvær med andre folkegrupper.

Studien finner størst etnisk tilhørighet hos den pakistanske elevgruppen. Imidlertid har etnisk tilhørighet en større sammenheng med språkarakterene til den konfusianske gruppen, mens det ikke ser ut til å ha en signifikant effekt verken på realfagsnittet eller snittet i språkfag til den pakistanske ungdommen. Etnisk tilhørighet har minst, og liten, betydning for skoleprestasjonene til de norske elevene. En kan tolke resultatene dit hen at etnisk tilhørighet har størst betydning for konfusianske elevers skolerestater.

Det er en signifikant positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og holdning til samvær med andre folkegrupper. Unntaket er realfagsnittet til den konfusianske gruppa. Jo mer positiv en er til samvær med andre folkegrupper, desto bedre karakterer. Konfusianske elever ga uttrykk for å være mest positive til samvær, og det er også her man ser den sterkeste sammenhengen mellom positiv holdning og karaktergjennomsnitt i språkfag.

#### **4.5.2 Foreldrenes holdninger til skole og utdanning**

Helland tar utgangspunkt i de samme seks påstandene som Lauglo (1996) i mål på foreldrenes støtte for skolearbeid. Helland bruker utsagnene for å beskrive to ulike forhold ved foreldrenes holdninger til skole og utdanning; «Foreldrene mine synes det er bortkastet å ta lang utdanning» og «foreldrene mine oppmuntrer meg til å fortsette i skolen», brukes som mål på holdninger til skole og utdanning generelt. De fire andre påstandene (se beskrivelse under Lauglos studie, s. 36) brukes som mål på foreldrenes deltagelse og engasjement i skolen.

Gruppen elever med konfusiansk bakgrunn rapporterer om minst engasjement og deltagelse fra foreldrene. En ser ingen signifikant sammenheng mellom karakterer og foreldrenes deltagelse og engasjement verken i den konfusianske eller pakistanske gruppen. Derimot finner man en svak positiv signifikant sammenheng mellom generelle holdninger og karakterer i alle de tre elevgruppene i undersøkelsen. En ser imidlertid ingen forskjell relatert til foreldrenes generelle holdninger mellom gruppene.

I likhet med Lauglo (1996) ser også Helland på foreldrenes deltagelse i møter med skolen. Helland bruker dette som et ytterligere mål på foreldrenes holdninger til skole og utdanning, mens Lauglo (1996) bruker det som et mål på foreldrenes involvering i barnas skolegang. På spørsmål om foreldrene deltar «aldri», «sjelden» eller «ofte» rapporter konfusianske elever om et lavere oppmøte enn de andre gruppene. Innenfor denne gruppen ser en at karakterene er signifikant bedre for de som svarer «ofte» enn de som svarer «sjelden». Det er interessant å se at også de som svarer «aldri» gjennomsnittlig får bedre karakterer enn de som svarer «sjelden». Resultatene støtter oppom Lauglos (1996) funn på samme område.

### **4.5.3 Arbeidsinnsats**

Studien tar utgangspunkt i to spørsmål som samlet er tenkt å måle ungdommens arbeidsinnsats, «gjør du lekser i helger og på fridager?» og «gjør du lekser hjemme?», der svaralternativene på det første spørsmålet går fra «ja, ofte» til «nei, aldri» og på det andre fra «hver dag» til «aldri». De samlede svarene tillegges tre verdier, høy, middels og lav.

Høy arbeidsinnsats ser ut til å ha en positiv innvirkning på karakterer uavhengig av etnisk bakgrunn, spesielt på realfagskarakterene i alle tre gruppene. De pakistanske og konfusianske elevene viste seg å ha høyere arbeidsinnsats enn sine norske medelever. Helland finner ikke en forskjell i arbeidsinnsats mellom innvandregruppene, slik Lauglo (1996) gjorde. Derimot virket innsatsen ulikt inn på karaktersnittene til de to gruppene. Separate analyser viser at arbeidsinnsats forklarer mer av variasjonen i realfagskarakterene blant de konfusianske elevene enn i de to andre gruppene.

### **4.5.4 Familiemiljø**

Helland antar at elevenes hjemmemiljø har betydning for ungdommens skoleprestasjoner. Indikatorene på hjemmemiljø er foreldrenes grad av foreldrekontroll, intern tillitt/samhold i familien og klima/konfliktnivå. En rekke spørsmål formulert som påstander måler hver av de tre områdene. Elevene ble gitt fem svaralternativer, fra «stemmer ikke i det hele tatt» til «stemmer helt». Høy verdi indikerer høy grad av foreldrekontroll, høy grad av tillitt og samhold, samt dårlig familieklima og høyt konfliktnivå.

For å måle foreldrekontroll svarer ungdommen på en rekke spørsmål om foreldrene fulgte med på hva de gjorde, hvor de var og hvem de var sammen med på fritida. Grad av intern

tillitt og samhold ble målt ved å be elevene ta stilling til følgende påstander: «mine foreldre merker det når jeg er trist», «jeg forteller mine foreldre om mine problemer», «hos oss hjelper vi hverandre», «jeg stoler på mine foreldre» og «i vår familie svikter vi ikke hverandre».

Klima/konfliktnivå ble målt gjennom påstandene: «mine foreldre snakke ofte om hvor flink jeg er», «i vår familie krangler vi ofte», «mine foreldre er skuffet over meg», «min mor/far forteller meg ofte hvor dum og håpløs jeg er» og «mine foreldre aksepterer meg som jeg er».

Hjemmemiljø ser ut til å være av betydning for elevenes skoleprestasjoner. Jo bedre hjemmemiljø, desto høyere gjennomsnittskaraktter. Grad av foreldrekontroll, intern tillitt/samhold i familien og klima/konfliktnivå har alle en sammenheng med elevenes skoleprestasjoner. Studien finner ingen store forskjeller mellom gruppene på de tre områdene, men finner en tendens til at norske elever skårer gjennomsnittlig høyest på foreldrekontroll og lavest på konfliktnivå. Konfliktnivået viste seg å være høyere blant innvandrerfamilier, spesielt hos ungdom med konfusianske foreldre. Gruppen rapporterte også om mindre grad av intern tillitt/samhold og foreldrekontroll. En kan se en sammenheng mellom Lauglos (1996) og Hellands funn der konfusianske elever ser ut til å oppleve lavere grad av kontroll og tilsyn fra foreldrene sine. Forskjellene mellom gruppene er imidlertid så små at Helland konkluderer med at prestasjonsforskjellene ikke kan forklares med dette.

Studien til Helland indikerer at konfusianske elevers tilhørighet til etnisk gruppe, positive holdninger til andre folkegrupper og høye arbeidsinnsats, gir dem en fordel i skolen. Selv om denne gruppen også rapporterer om at foreldrene både engasjerer seg og deltar mindre i skolearbeid og på foreldremøter ser det ikke ut til at det har signifikant betydning for karaktersnittene til ungdommen. Helland konkluderer ytterligere med at forskjellene i holdninger til skole og utdanning og familiemiljø mellom gruppene er så små at det ikke kan bidra til å forklare prestasjonsforskjellene han finner mellom gruppene.

## **4.6 Fekjær og Leirvik (2011)**

I 2013 ga Leirvik ut sin doktoravhandling «Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere». Etnisk kapital forstås her i en utdanningssosiologisk sammenheng som de verdier, normer og praksiser som fremmes innad i familien og et etnisk nettverk (Leirvik, 2013). En av artiklene i

avhandlingen er skrevet sammen med Fekjær og omhandler unge med vietnamesisk bakgrunn. Denne studien tar ikke i bruk begrepet etnisk kapital, men omhandler forhold som passer inn under Leirviks definisjon.

Undersøkelsen viser at skoleprestasjoner blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn gjennomsnittlig ligger på samme nivå som snittet til majoritetslevene. I tillegg ser en at vietnamesisk ungdom gjør det bedre enn majoriteten når det kontrolleres for foreldrenes utdanningsbakgrunn. Derfor undersøkes det videre hvilke andre forhold som kan gi en forklaring på hvorfor denne elevgruppen gjør det så bra i skolen. Kvalitative og kvantitative data i form av dybdeintervjuer og data fra Ung i Oslo 2006 (UiO06) brukes som analysegrunnlag.

Studien gjennomfører en analyse av 10 dybdeintervjuer med etterkommere av innvandrerforeldre fra Vietnam i Oslo. Utvalget består av seks gutter og fire jenter, der seks av dem går i videregående skole og fire har påbegynt høyere utdanning. Ungdommenes foreldre beskrives å ha såkalte «lavstatus»-yrker, som forklares med at de har fysisk utfordrende arbeid. Med utgangspunkt i et ønske om å finne støtte for de kvalitative dataene, blir disse sett i lys av elevbesvarelsene i spørreundersøkelsen Ung i Oslo 2006, der utvalget består av 11 440 elever. Utvalget anses som representativ for aldersgruppen 14-16 år i Oslo. Svarprosenten er høy, 93 % (Valset & Øia 2006). Fekjær og Leirvik (2011) inkluderer i sin studie 125 annengenerasjons vietnamesere, og ser dem i lys av 7953 majoritets elever og henholdsvis 746, 174 og 127 annengenerasjonselever med bakgrunn fra Pakistan, Tyrkia og Sri Lanka.

Undersøkelsen finner at andre forhold enn sosial bakgrunn kan bidra til å forklare gode skolerestater blant etterkommere av innvandrere fra Vietnam. Foreldrenes forventninger og høye anerkjennelse av utdanning, migrasjonserfaring og barnas «silent gratitude» skaper et utdanningsdriv og en stå-på-holdning som gjør at sosial bakgrunn får mindre betydning for denne gruppens skoleprestasjoner enn for norske elever (Fekjær & Leirvik, 2011; Leirvik, 2013).

#### **4.6.1 Verdssetting av og forventning til utdanning**

De kvalitative dataene viser at utdanning blir verdsatt i vietnamesiske hjem. Skolen blir vurdert som en mulighet til å bedre barnas tilværelse, og foreldrene oppmuntrer og uttrykker

ønsker om at barna skal utnytte de mulighetene skolen gir. Det kommer frem at det er tydelige forventninger fra foreldrene, både hva angår utdanningsvalg og i form av gode karakterer. Dette uttrykkes blant annet i form av at fullført utdanning innenfor høystatusyrker, som for eksempel medisin, blir feiret innad i familien (Fekjær & Leirvik, 2011; Leirvik, 2013).

De unge opplever også at de står i gjeld til foreldrene sine, noe Fekjær og Leirvik (2011) mener å utløse en takknemlighetsfølelse som de betegner som «silent gratitude». Det fortelles om at foreldrene tidlig har presentert dem for sine migrasjonserfaringer og hva de har vært nødt til å forlate og ofre for å kunne komme til Norge. Videre fortelles det om at både skolerresultater og oppførsel påvirker foreldrenes og familiens rykte innad det vietnamesiske miljøet, enten i positiv eller negativ forstand. Gode skolerresultater og prestisjefulle utdanninger blir blant ungdommene sett på som en måte å gi tilbake til foreldrene på. «Silent gratitude» antas å utløse et utdanningsdriv og en stå-på-holdning som Leirvik (2013) mener å ikke finne blant norske arbeiderklasseelever med foreldre uten migrasjonserfaring.

De kvalitative dataene ses i lys av data fra UiO06, der vietnamesisk ungdom i større grad sier at det er viktig å være enig med foreldrenes ønske om valg av utdanning. Dobbelte så mange av de vietnamesiske elevene svarer at det er veldig viktig å være enige med foreldrenes ønsker om utdanning, sett i forhold til majoritets elevene. Fekjær og Leirvik (2011) tolker viljen til å følge disse ønskene som et tegn på den takknemligheten ungdommen beskriver i de kvalitative dataene. 85 % av ungdommene i alle fire minoritetsgruppene svarer at det er veldig eller ganske viktig for dem å følge foreldrenes ønsker. Hvorvidt samtlige svar er et uttrykk for takknemlighet, kommer ikke frem. Det er derimot ikke urimelig å tenke seg at «silent gratitude» er et fenomen som kan forekomme også i de andre minoritetsgruppene.

#### **4.6.2 Kontroll og tilsyn**

De kvalitative dataene viser en gruppe som opplever at foreldrene har kontroll og innsyn gjennom å ha oversikt over deres aktiviteter og venner. Dette kommer til uttrykk ved at flere ikke får lov til å delta i uorganiserte fritidsaktiviteter, eksempelvis i ungdomsklubber. De mener selv at deres foreldre er strengere enn foreldrene til deres norske medelever. Innad i denne gruppen har de som rapporterer om et mer åpent forhold til foreldrene sine, i betydningen at de gis mulighet til å stille spørsmål til avgjørelser og opplever å bli hørt, en tendens til å gjøre det noe bedre på skolen. Disse forskjellene er imidlertid ganske små.

Fekjær og Leirvik ser dette i henhold til fire utsagn fra UiO06, som de mener måler oppdragelsesstil. Ved å undersøke korrelasjonen mellom oppdragelsesstil og karakterer i den vietnamesiske gruppen, finner de en signifikant svak, men positiv, korrelasjon, noe som betyr at ungdom som har et mer åpent forhold til sine foreldre også her viser en tendens til å få noe bedre karakterer. Funnet brukes for å støtte opp under de kvalitative dataene.

Ved å sammenligne dataene fra vietnameserungdommen med dataene fra de andre gruppene, ser en at de vietnamesiske elevene rapporterer om en mindre åpen oppdragelse enn det en ser i majoritetsgruppen og gruppene fra Pakistan, Tyrkia og Sri Lanka. Gjennomsnittskåren for vietnameserungdommen er på 2,2, mens de andre gruppene ligger på 2,6. Etter kontroll for oppdragelsesstil ser en at oppdragelsesstil ikke kan bidra til å forklare prestasjonsforskjellene mellom minoritetsgruppene, noe som kan indikere at oppdragelsesstil slik det her er definert ikke spiller inn på skoleprestasjoner i like stor grad hos etniske minoriteter som det ser ut til å gjøre for majoritetselvene.

Studien bygger opp under en forståelse av at det er andre forhold enn sosial bakgrunn som bidrar til at barn av vietnamesere gjør det bra i skolen. Ovenstående gjennomgang viser at foreldrenes forventninger og verdsetting av utdanning i form av kontroll, tilsyn og vektlegging av gode karakterer og prestisjeutdanninger, kan se ut til å påvirke elevenes karakterer og utdanningsvalg. Siden analysene finner tilsvarende også i de andre minoritetsgruppene, kan ikke dette alene forklare prestasjonsforskjellene mellom minoritetsgruppene. Funnene kan derimot gi oss mulige forklaringer på hvorfor barn av vietnamesere, etter kontroll for foreldrenes utdanningsbakgrunn gjør det bedre enn majoritetselvene i skolen.

## **4.7 Metodiske implikasjoner**

Et utgangspunkt i valg av den ovenstående litteraturen er at den er gyldig for å kunne belyse problemstillingen. For å kunne analysere studiene som er blitt brukt er det likevel nødvendig å ha en kort refleksjon over metodiske styrker og svakheter.



### 4.7.1 Fordeler og ulemper ved kvantitative og kvalitative tilnæringsmetoder

Studiene tar utgangspunkt i kvantitative og kvalitative tilnæringsmetoder. Begge metodene har både muligheter og begrensninger med hensyn til å belyse skoleprestasjonene til elevgruppen. Formålet med studien bestemmer valg av metode. En ser av studiene til Lauglo (1996) og Helland (1997) at en kvantitativ tilnæringsmetode gir mulighet for å kartlegge, ved å finne statistiske og generaliserbare sammenhenger mellom ulike variabler. En kvalitativ tilnærming, som i studiene til Phan (2004) og Fekjær og Leirvik (2011), gir rom for å gå mer i dybden av enkeltpørsmål og fremskaffe ytterligere kunnskap om hva som ligger til grunn for elevgruppens utdanningsatferd. For å få et mer helhetlig bilde av et fenomen er det blitt mer og mer vanlig å velge en fremgangsmåte der begge metodene tas i bruk (Kleven, 2002d, 2002e; Bruhn-Jensen, 2002). Fekjær og Leirvik (2011) har valg å benytte en kvalitativ metode som grunnlag for en kvantitativ analyse. Tilsvarende ser en i Zhou og Bankstons (1994) og Portes og Rumbauts (2001) studier. For å belyse oppgavens problemstilling er det valgt å hovedsakelig vise til deler av de kvantitative funnene i de to sistnevnte studiene. En gjennomgang av både kvantitative og kvalitative studier på området har til hensikt å gi en bredere forståelse av hvorfor elevgruppen oppnår så gode resultater i skolen.

Flere av studiene som er vist til i dette kapittelet bruker strukturerte spørreskjemaer, der svaralternativene er ja eller nei, eller rangert på en gitt skala. Denne fremgangsmåten gir mulighet for å hente inn et stort antall data fra mange respondenter til en relativt lav kostnad. Begrensningene er blant annet at spørsmålene kan misforståes eller feiltolkes (Robson, 1993). Det er særlig relevant å være klar over dette, ettersom det er naturlig å tenke at svarene fra minoritetsgruppene kan ha en økt sjanse for misforståelser eller feiltolkning på grunn av annen kultur og språk. I den aktuelle litteraturen er det også brukt semi-strukturerte intervjuer på små utvalg, henholdsvis i personlige intervjuer med eleven/studenten og foreldre. Innsamlingsmetoden gir mulighet for å få svar på både lukkede og åpne spørsmål. Intervju gir mulighet til å gå mer i dybden av enkeltpørsmål og stille nødvendige oppfølgingsspørsmål. I tillegg får respondenten mulighet til å ta opp og utdype hva som påvirker utdanningsatferden. Metoden stiller imidlertid to krav til intervjuer. For det første at en evner å stille aktuelle oppfølgingsspørsmål og for det andre klarer å trekke ut relevant informasjon fra respondentenes svar (Kleven, 2002f).

## 4.7.2 Validiteten i studiene

Et nødvendig spørsmål å stille seg hva angår den valgte litteraturen er graden av gyldighet, eller validitet. I en slik vurdering tas det videre utgangspunkt i Cook og Campbells (1979) validitetskrav, statistisk-, indre-, ytre- og begrepsvaliditet.

Når sammenhengen mellom uavhengig variabel og avhengig variabel er statistisk signifikant kan en konkludere med at det er god statistisk validitet. Dersom slutningen ikke er statistisk valid, kan det skyldes utvalgsfeil som igjen negativt påvirker den indre validiteten i studien. God statistisk validitet regnes som en betingelse for de andre kravene om indre-, ytre- og begrepsvaliditet. Omvendt kan imidlertid en studie ha god statistisk validitet, uten at de tre andre kravene oppnås (Lund, 2002). Fra de kvantitative studiene i litteraturgjennomgangen er det bare fremlagt funn som er signifikante på 0,01 % og 0,05 % nivå, noe som tilsvarer høy og moderat signifikans. Statistisk validitet er ikke et relevant krav for de kvalitative undersøkelsene, siden det her ikke fremkommer kvantifiserbare data (Lund, 2002).

Samtlige av de kvantitative undersøkelsene følger ikke-eksperimentelle design som kjennetegnes ved at et fenomen studeres slik det naturlig foreligger, også kalt deskriptive studier (Kleven, 2002e). I de kvantitative undersøkelsene er det hovedsakelig blitt brukt korrelasjonelle design for å avgjøre om det er en samvariasjon mellom to eller flere variabler. Mangel på kontroll av den uavhengige variabelen gjør at studier med slike design har en svakere indre validitet enn studier som benytter seg av ekte- eller kvasi-eksperimentelle design (Kleven, 2002b).

Indre validitet viser hvorvidt den sammenhengen en finner i undersøkelsen er en kausal sammenheng eller ikke. Etersom statistisk sammenheng alltid kommer til å være forenlig med flere mulige tolkninger, vil det være umulig å trekke sikre slutninger om årsak og virkning (Kleven, 2002b). Det er hovedsakelig to grunner til at en ikke skal trekke en slutning om kausalitet fra studiene i dette kapittelet. Det første er retningsproblemet. Man vet ikke hvilken variabel som påvirker den andre, altså hvilken vei sammenhengen går. Er gode karakterer et resultat av foreldrenes holdninger, eller er det omvendt? Den andre grunnen er det som kalles for tredjevariabel, eller spuriøs effekt, der en bakenforliggende variabel, som ikke er kjent, påvirker både holdninger og skolerestater uten at man er klar over det. Derfor må det vises varsomhet med å tenkte årsaksforklaring på bakgrunn av to variabler. Det vil

således alltid være en usikkerhet i tolkning av studier der forskningsdesign som ikke sikrer god indre validitet, er tatt i bruk (Kleven, 2002b).

Selv om det er vanskelig å påvise en kausal sammenheng, kan en gjennom rasjonell argumentasjon fremstille tolkninger av resultater ved å eliminere forklaringer som virker usannsynlige. Dette vil styrke den indre validiteten av funnene (Kleven, 2002b; Bordens & Abbot, 2008). I kapittel 2 ses det på forskning som viser til betydningen av språk og sosial bakgrunn i sammenheng med skoleprestasjoner. De to faktorene ser ikke ut til å ha nevneverdig betydning for de gode skoleprestasjonene blant elever med vietnamesisk bakgrunn. Det er derfor relevant å se hvilke andre forklaringer som kan bidra til å øke kunnskapen om hvorfor denne gruppen peker seg positivt ut i skole og utdanning. Ved å ta utgangspunkt i en forskningsbasert argumentasjon føres her oppgaven i retning av en annen mulig forklaring på prestasjonsnivået (Bruhn-Jensen, 2002). Det understrekes at konklusjonene som trekkes avslutningsvis i denne oppgaven, er satt inn i én mulig fortolkningsramme. Et annet teoretisk utgangspunkt ville naturlig nok kunne åpnet for andre tolkninger.

Ytre validitet går ut på om slutningene en trekker fra studiene kan generaliseres til andre individer, situasjoner eller tider (Kleven 2002c). I oppgavens tilfelle vil god ytre validitet innebære at de slutningene som gjøres kan overføres til alle elever med vietnamesisk bakgrunn i skolesammenheng. Ytre validitet er relevant i forbindelse med at studiene er gjort i forskjellige land, med tanke på forskjeller i blant annet skolesystemer, foreldrenes sosiale status og andre forhold. Studiene utført i USA kan derfor ikke nødvendigvis generaliseres til å gjelde elevgruppen i Norge og omvendt. I de kvantitative undersøkelsene utført i Norge er det særlig viktig å ta høyde for at utvalgene i den aktuelle gruppen er små. En bør derfor være ekstra varsom med å trekke generelle slutninger. Samtidig styrkes gyldigheten ved at en ser de samme tendensene i flere studier. Når det gjelder de kvalitative undersøkelsene, vil det aldri være mulig å generalisere. En annen ulempe er at elevgruppene ikke kan sammenlignes med andre elevgrupper. På den annen side kan denne typen kvalitative undersøkelser få delvis støtte fra kvantitative undersøkelser, hvilket vil bidra til å styrke gyldigheten til de kvalitative funnene (Bruhn-Jensen, 2002).

Til slutt er det viktig å se på begrepsvaliditet i betydningen av om de operasjonaliserte variablene faktisk måler det de er tenkt å måle. Altså, hvorvidt det er samsvar mellom begrepet slik det er operasjonalisert og hvordan det er definert teoretisk. I forbindelse med

denne oppgaven har det vært viktig å se på hvordan ulike begreper i studiene er blitt operasjonalisert, særlig fordi flere av studiene bruker ulike mål for å beskrive samme begrep. Undersøkelsene som er vist til ovenfor, benytter seg av ikke-observerbare begreper, som blant annet etnisk tilhørighet og holdninger, der operasjonaliseringen av begrepene varierer (Kleven, 2002a). Siden den aktuelle litteraturen bruker ulike mål på samme begreper, er det spesielt viktig å være oppmerksom på om studiene viser de samme tendensene til tross for dette. Det er derfor særlig viktig å diskutere om målene på for eksempel «engasjement», er gyldige mål innad i den vietnamesiske gruppen eller om denne gruppen legger andre mål til grunn for samme begrep.

## 4.8 Oppsummering

De omtalte studiene peker i retning av flere områder som kan bidra til å forklare hvorfor elever med vietnamesisk bakgrunn presterer godt i skolen. En finner spesielt tre områder, som er av spesiell relevans for oppgavens teoretiske rammeverk og problemstilling.

Det første er at elever med vietnamesisk bakgrunn, i større grad enn andre elevgrupper, vektlegger og prioriterer sysler som bidrar til å fremme skoleprestasjoner. Gruppen leser mer lekser og ser verdien av å lese bøker og benytte seg av tilbud som fremmer en boklig interesse. Elevene er positive til skolen, lydige og arbeidsomme.

For det andre viser gjennomgangen at foreldrene har høye forventninger og ambisjoner til karakterer og høyere utdanning, med et klart mål om sosial mobilitet for sine barn. Skolerelaterte aktiviteter prioriteres foran alt. Når det gjelder foreldrenes deltagelse og engasjement i barnas skolehverdag, kommer ikke dette tydelig frem i de kvantitative undersøkelsene. Derimot viser de kvalitative undersøkelsene et annet bilde. Her gir foreldrene uttrykk for både deltagelse og engasjement.

For det tredje ser en at tilhørighet og deltagelse i det vietnamesiske miljøet har en positiv innvirkning på elevenes karakterer og ambisjoner om høyere utdanning. Samlet kan funnene tolkes i retning av at det vietnamesiske miljøet fremmer verdier, normer og praksiser som kan gi eleven en fordel i utdanningssystemet.

Litteraturgjennomgangen gir et sammensatt bilde, som åpner for flere spørsmål. Blant annet er det ikke samstemthet mellom de kvantitative og kvalitative undersøkelsene på enkelte områder. Dette er viktig å se videre på i en avsluttende diskusjon.

## 5 Avsluttende diskusjon og veien videre

Oppgavens hensikt er å belyse hvorfor elever med vietnamesisk bakgrunn oppnår så gode resultater i skolen. For å nærme seg problemstillingen er det redegjort for to vanlige forklaringer, språk og sosial bakgrunn, som ofte brukes for å forstå prestasjonsforskjeller i skolen. Slike tradisjonelle forklaringsmodeller gir ikke en fullgod forklaring på hvorfor elever med vietnamesisk bakgrunn har så gode skolerresultater. Det har åpnet for en nysgjerrighet med hensyn til å se på andre forklaringer som kan bidra til å forstå hvorfor akkurat denne gruppen gjør det godt i skolen.

I det følgende vil problemstillingen bli belyst gjennom en oppsummering av de mest sentrale funnene fra litteraturgjennomgangen i kapittel 4, basert på valgt teoretisk perspektiv. Videre kommer en kommentar til forskningen, som kan kritiseres for å være litt for optimistisk hva angår betydningen av sosial og etnisk kapital. Avsluttende diskuteres det på hvilken måte funnene i denne litteraturgjennomgangen kan brukes for å iverksette gode tiltak som kan fremme skoleprestasjoner også for andre minoritetsgrupper. Til slutt diskuteres noen forslag til videre forskning.

### 5.1 Gjennomgang og diskusjon av sentrale funn

Litteraturgjennomgangen i kapittel 4 peker ut enkelte fellesnevner som tyder på at sosial og etnisk kapital kan bidra til å forklare gode skoleprestasjoner hos elever med vietnamesisk bakgrunn. I videre diskusjon vises det til forhold hos elev, foreldre og innad i det etniske miljøet som ser ut til å ha en positiv innvirkning på elevenes resultater i møte med skolen.

#### 5.1.1 Elevenes arbeidsinnsats og holdninger

Kapittel 3 viser at ungdom med vietnamesisk bakgrunn har gode resultater i skolen, og at de fortsetter å utmerke seg oppover i utdanningssystemet. I likhet med andre minoritetsgrupper som lykkes i skolen, ser det ut til at også denne gruppen har et utdanningsdriv. Et driv som kommer til uttrykk gjennom deres skolepositive atferd, og som kan tenkes å kompensere for

foreldrenes lavere sosiale status og andre påvirkninger som kan hindre elevenes tilpasning i skolen (Engen, Gulbrandstad & Sand, 1996; Lauglo, 1996; Fekjær & Leirvik, 2011).

Elever med vietnamesisk bakgrunn utmerker seg som iherdige lekselesere og gjør mye lekser sett i forhold til andre minoritetsgrupper i skolen (Zhou & Bankston, 1994; Lauglo, 1996; Helland, 1997; Portes & Rumbaut, 2001). Det er bare Hellands (1997) studie som finner at elever med pakistansk bakgrunn legger tilsvarende innsats i lekselesing, men her ser en ikke det samme positive utslaget som i den konfusianske gruppen. I Norge peker forskningen også i retning av at gruppen oppsøker og har større interesse for aktiviteter som lesing av bøker og besøk av bibliotek, spesielt sammenlignet med sine norske medelever (Lauglo, 1996). Denne skolerelaterte innsatsen korrelerer positivt med elevgruppens resultater i skolen.

Det er også en sammenheng mellom elevenes holdninger til skolen og deres resultater. Ungdom med konfusiansk bakgrunn er mer positive til skolen enn sine norske medelever. De opplever skolen som mer spennende, trives bedre og synes at lærerne er flinke til å lære bort. Spesielt tydelig er fraværet av negative holdninger hos denne elevgruppen. Dette utgjør en ytterligere fordel, siden negative holdninger korrelerer negativt med skoleprestasjoner (Lauglo, 1996).

Det ser ut til at ungdom med vietnamesisk bakgrunn, uavhengig av hvilket land de bor i, har en sterk innsats i forbindelse med skole. Arbeidsinnsats, boklig driv og positive holdninger kjennetegner denne elevgruppen, og utgjør tre områder som bidrar til å forklare gode skoleprestasjoner. Det er rimelig å tenke at når alle faktorene slår inn, vil de virke gjensidig forsterkende på hverandre.

### **5.1.2 Etnisk kapital fra familien**

Etnisk kapital i betydningen hvordan de samlede ressursene innad i en gruppe påvirker eleven, er relevant fordi den bygger på en tanke om at veien til utdannelsessuksess ikke kun er overføring av kunnskap og ferdigheter, men også hvordan familien og det etniske nettverket uttrykker og overfører sin anerkjennelse av utdanning til barna. Familien har en vedvarende ambisjon om en oppadstigende sosial mobilitet. For å oppnå denne ambisjonen prioriteres skole og utdanning fremfor alt annet. Når de samlede ressursene internaliseres hos barna og kommer til uttrykk i skole- og utdanningssammenheng, utgjør det en kapital (Modood, 2005).

Blant vietnamesiske foreldre er det en fremtredende holdning at utdanning er viktig. Dette til tross for at foreldrene innen denne gruppen har lavere utdanning sammenlignet med norske foreldre og innvanderforeldre totalt sett (Henriksen, 2007; Daugstad, 2008; Fekjær & Leirvik, 2011). Vietnamesiske foreldre i Norge gir uttrykk for at de både verdsetter og har positive holdninger til utdanning, og barnas suksess i utdanningssystemet anerkjennes som en mulighet til å kunne endre familiens sosiale status i oppadstigende retning (Helland, 1997; Fekjær & Leirvik, 2011). Tilsvarende ser en i USA, der dette kommer til uttrykk ved at en betydelig andel sier at de har høye ambisjoner ved at de ønsker høyere utdanning for sine barn (Portes & Rumbaut, 2001). Det er således interessant å se videre på hvordan foreldrene uttrykker og overfører sine ambisjoner og holdninger til barna.

### **Engasjement og deltagelse**

En aktiv deltagelse fra foreldrene i samarbeid med skolen blir ansett som tegn på foreldrenes involvering og engasjement for barnas utdanning. Foreldreinvolvering fremmes derfor ofte som en strategi for å utjevne sosial ulikhet i skolen (Epstein, 2001). Det er vanlig å forklare enkelte minoritetsgruppers suksess i utdanningssystemet, til tross for lav sosial bakgrunn, med at foreldrene har et skolestøttende engasjement (Lauglo, 2000, 2010a). I fremlagt litteratur ser en at vanlige indikatorer på et slikt engasjement er samtaler med barna om skole og fremtid, leksehjelp og deltagelse på møter i regi av skolen. Sistnevnte brukes også som mål på foreldrenes holdninger til skole (Lauglo, 1996; Helland, 1997; Portes & Rumbaut, 2001).

Det er derfor interessant å se at vietnamesiske foreldre kommer ut med lav skåre på ovenstående indikatorer, både i amerikanske og norske studier, hvilket gjør det naturlig å stille noen spørsmål (Lauglo, 1996; Helland, 1997; Portes & Rumbaut, 2001). En finner blant annet at manglende deltagelse i møter med skolen har en svak sammenheng med karakterene til den vietnamesiske elevgruppen, men i positiv retning (Lauglo, 1996; Helland, 1997). Det står i kontrast med tanken om at foreldrenes deltagelse i skolen har positiv effekt på elevenes skoleresultater. Derfor er det rimelig å spørre om foreldrenes deltagelse på skolemøter er et godt nok mål på holdninger og engasjement for alle grupper, da foreldre kan ha positive holdninger og engasjere seg i elevenes skolegang uten å være i direkte kontakt med skolen.

Involvering kan innebære alt fra direkte engasjement til mer generelle måter å oppdra barna på. Det kan gjøres et grovt skille mellom aktivitet og handling på den ene siden og holdninger og forventninger på den andre (Epstein, 1987). Hellands (1997) studie er den eneste av de



kvantitative studiene som undersøker et slikt skille. Selv om elevene med konfusiansk bakgrunn rapporterer om minst engasjement og deltagelse fra foreldrene, er det ingen forskjell mellom gruppene i undersøkelsen i forbindelse med foreldrenes generelle holdninger til utdanning. Det tyder på at et lavt engasjement i forbindelse med hjem-skolesamarbeid ikke nødvendigvis betyr at foreldrene er mindre opptatt av barnas utdanning. Når det gjelder vietnamesiske foreldre kan dette belyses fra to hold. For det første kan manglende deltagelse i møter med skolen være et bevisst og kulturbetinget valg. I tradisjonell konfusiansk moraletikk er det respektløst å blande seg i lærerens arbeid. Undervisning og læring blir sett på som lærerens kompetanse- og ansvarsområde, som ikke skal overprøves av foreldrene. Det er derfor nærliggende å anta at når vietnamesiske foreldre uteblir fra skolen, kan det være et uttrykk for en tillit og en positiv holdning til at skolen vet hva som er best for deres barn (Helland, 1997). For det andre ser en at foreldrenes engasjement kommer til uttrykk på andre måter ved at de prioriterer skolefremmende aktiviteter og tilrettelegger for lekselesing i hjemmet, noe som støtter opp under skolen og lærerens arbeid (Phan, 2004; Fekjær & Leirvik, 2011). Måleindikatorne i de kvantitative undersøkelsene ser ikke ut til å fange opp hva som anses som engasjement og involvering innad i det vietnamesiske miljøet.

### **En mer indirekte form for engasjement**

Elevers motivasjon og innsats i skolen kan påvirkes av at foreldrene klart og tydelig kommuniserer sine holdninger og interesse til utdanning og at barnas skole- og utdanningsløp inngår som et sentralt element i deres ambisjoner (Epstein, 1987). Denne formen for engasjement passer bedre i beskrivelsen av vietnamesiske foreldres engasjement hva angår deres barns utdanning. I Phans (2004) kvalitative studie fremkommer det at foreldrene anser støtte for barna i skole og utdanning som en plikt og en glede. Engasjementet kommer mer indirekte til uttrykk gjennom tilrettelegging av strukturerte læringsmiljøer hjemme og overføring av kulturelle familieverdier. Tilbake forventes det at barna etter beste evne skal oppnå gode resultater i skolen (Phan, 2004). De vietnamesiske foreldrene uttrykker klart og tydelig sine forventninger, samtidig som de oppmuntrer barna til å ta de riktige valgene for å nå målene om høy utdanning og økt sosial status for både seg selv og familien som helhet (Portes & Rumbaut, 2001; Phan, 2004; Fekjær & Leirvik, 2011). Det er rimelig å tenke at slike forventninger kan bidra til å etablere gjensidige forpliktelser, samt felles normer og verdier mellom foreldrene og barna. Dersom dette skjer kan det utgjøre en etnisk kapital i skolesammenheng.

Kontroll og innsyn anses som en form for utdanningsfremmende støtte innad i vietnamesiske miljøer (Phan, 2004). Norske studier viser at barn av innvandrere, spesielt fra ikke-vestlige land, har mindre frihet, har flere plikter hjemme, og opplever at foreldrene stiller høyere krav enn det majoritetsbarna rapporterer om. Videre fremgår det at foreldrene har mer kontroll ved å bestemme hvilke aktiviteter de kan delta på og hvem barna skal være sammen med (Øia, Grødem & Krange, 2006; Lauglo, 2010a).

Her skiller elever med vietnamesisk bakgrunn seg både fra andre minoritetsgrupper og fra majoritetsgruppen, ved at de rapporterer om mindre kontroll og tilsyn fra foreldrene (Lauglo, 1996; Helland, 1997). En mulig forklaring er at foreldrene er mindre fortrolige med majoritetssamfunnets språk og kultur, og derfor ikke makter å ha samme type kontroll som foreldrene til majoritetsgruppen (Lauglo, 1996). Dette kan imidlertid ikke alene forklare mindre kontroll blant vietnamesiske foreldre, siden en finner at andre elevgrupper, der foreldrene står ovenfor lignende minoritetsspesifikke utfordringer, rapporterer om mer kontroll fra foreldrene enn majoritetsbarna (Øia, Grødem & Krange, 2006). Derimot, i Fekjær & Leirviks (2011) undersøkelse, rapporterer unge med vietnamesisk bakgrunn at foreldrene oppleves som strengere enn foreldrene til de norske medelevene. Tilsvarende ser en i den kvalitative undersøkelsen fra USA, der foreldrene ønsker oversikt over hvem barna er venner med, samt at vennene er av samme etniske opprinnelse og er skoleflinke (Phan, 2004). Det kommer begge steder frem at foreldrene mener at utdanning skal prioriteres og at lekselesing kommer foran fritidsaktiviteter som ikke er i regi av skolen (Phan, 2004; Fekjær & Leirvik, 2011).

Litteraturgjennomgangen viser ikke en entydig tendens i retning av sterk eller svak kontroll innad i den vietnamesiske foreldregruppen. Det er derfor ikke mulig å se om kontroll har betydning for skoleprestasjoner eller ikke. Det kan tenkes at det i likhet med direkte involvering og engasjement er slik at vietnamesiske foreldre ser på kontroll og innsyn på en annen måte enn hvordan det måles i de kvantitative studiene, og at kontrollen utøves mer indirekte innad i familien og det etniske fellesskapet, blant annet ved å uttrykke at elevenes atferd og prestasjoner bringer ære eller skam over familien. Videre kan en respekt for eldre føre til at barna vet hva foreldrene ønsker før de etablerer vennskap eller velger hva de vil bruke tiden sin på. Slike forhold kan bidra til å kontrollere elevene, noe som er et viktig prinsipp innenfor teorien om etnisk kapital.

Er det slik at foreldrenes engasjement påvirkes av hvorvidt barna oppleves som læringsmotiverte og evnerike, eller blir barna motiverte av at foreldrene engasjerer seg og har tro på at de vil mestre de kravene som skolen stiller (Epstein, 2001)? Litteraturen ser ut til å gi støtte til en tanke om et gjensidig påvirkningsforhold. Vietnamesiske foreldrene oppfordrer til eksepsjonelle resultater i skolen så lenge barna evner å komme seg opp på et slikt faglig nivå (Phan, 2004). Videre ser en at ungdom med vietnamesisk bakgrunn bruker mye tid på skolerelaterte aktiviteter, noe som kan tenkes å være et resultat av at foreldrenes holdninger, ambisjoner og verdier er internalisert.

### **Verdsetting av utdanning overføres fra foreldre til barn**

En forutsetning for at barna skal dra nytte av foreldrenes anerkjennelse og ambisjoner i skolesammenheng er at foreldrene overfører verdiene til barna, og at disse etter hvert internaliseres hos barnet (Modood, 2004, 2005). Det er irrelevant hvor mye foreldrene verdsetter og tilrettelegger for skole og utdanning dersom relasjonen mellom foreldre og barn er svak eller fraværende (Coleman, 1990). Vietnamesiske elevers gode tilpasning i skolen sammenfaller med at det gis uttrykk for et godt samhold i familien, også der foreldrene har lavt utdanningsnivå eller dårlig økonomi (Zhou & Bankston, 1994).

I den gjennomgåtte litteraturen er det særlig tre forhold som viser hvordan foreldrenes anerkjennelse og ambisjoner overføres til og etableres hos barna.

For det første gis det anerkjennelse innad i familien og det etniske miljøet når barna har en vellykket tilpasning i utdanningssystemet. Elevens prestasjoner peker ikke bare tilbake på dem selv, men påvirker også foreldrenes status innad i det vietnamesiske miljøet. Ønsket om oppadstigende sosial mobilitet blir et felles mål for hele familien, og eleven opplever å ha et ansvar for å innfri de forventninger og ambisjoner som stilles fra familien og miljøet rundt. Det blir et familieprosjekt, der både foreldre og barn får sammenfallende verdier med hensyn til utdanning (Bankston, 2004; Fekjær & Leirvik, 2011).

For det andre presenteres barna tidlig for foreldrenes migrasjonserfaring og hva som ble ofret i denne prosessen. Det at vietnamesisk ungdom legger mye tid i skolearbeid, kan tolkes som et uttrykk for en forpliktelse som har sitt utspring i det som betegnes som «silent gratitude».

Elevene føler at de står i en takknemlighetsgjeld til sine foreldre, som kan betales tilbake ved å oppnå gode karakterer og ved å gjennomføre en prestisjefull utdanning (Fekjær & Leirvik, 2011). En slik beskrivelse samstemmer med en av Colemans (1988) tre former for sosial kapital, der det er en gjensidig forpliktelse om å gi-og-ta mellom medlemmene i relasjonen.

Det tredje forholdet har betydning for elevens utdanningsdriv i form av en kultur som legger vekt på arbeidsinnsats, boklig lærdom og lydighet (Zhou & Bankston, 1994; Phan, 2004). Når disse kulturelle verdiene er internalisert hos eleven kan det bidra til et utdanningsdriv som øker sannsynligheten for høye utdanningsambisjoner og gode prestasjoner i skolen (Zhou & Bankston, 1994).

De tre nevnte forholdene kan bidra til å forklare at elever med vietnamesisk bakgrunn har et utdanningsdriv som kan ha betydning for hvorfor de gjør det så godt i skolen.

### **5.1.3 Etnisk kapital fra det vietnamesiske miljøet**

En hovedantagelse innen tanken om etnisk kapital, er at det etniske miljøet familien inngår i fremmer og verdsetter de samme verdiene som familien, og således blir en ytterligere forsterkning av både ambisjoner og forventninger overfor eleven (Lauglo, 2010a; Lauglo, 2013).

Så langt ser en at foreldrenes holdninger, engasjement og kontroll kan bidra til å fremme et utdanningsdriv og forklare gode skoleprestasjoner blant elever med vietnamesisk bakgrunn. Videre viser studiene at tilhørighet til og deltagelse i det vietnamesiske fellesskapet har betydning for elevgruppens resultater i skolen. En trygg og sterk identitet forankret i foreldrenes kultur ser ut til å ha en positiv innvirkning på utdanningsambisjonene og skoleprestasjonene til den vietnamesiske ungdommen. Viktigheten av å tilhøre et støttende etnisk fellesskap vektlegges og er fremtredende (Zhou & Bankston, 1994; Helland, 1997; Portes & Rumbaut, 2001; Fekjær & Leirvik, 2011).

Som nevnt påvirker elevenes utdanningsatferd ikke bare dem selv, men også familiens status innad i det etniske miljøet (Fekjær & Leirvik, 2011). Miljøet blir da en indirekte form for sosial kontroll, der det etniske fellesskapet bidrar til å forsterke foreldrenes normgrunnlag. En slik form for lukket sosial struktur, som gir sterke bånd mellom medlemmene, ser ut til å utgjøre en fordel for elevene i skolesammenheng. Sosial regulering fra denne typen nettverk

kan bidra til at eleven ikke bryter med fellesskapets forventninger, men heller tilpasser seg (Coleman, 1988, 1990). En ytterligere støtte for betydningen av det etniske fellesskapet finner en i studiene som viser en positiv sammenheng mellom utdanningsambisjoner, skoleprestasjoner og etnisk tilhørighet og deltagelse (Zhou & Bankston, 1994; Helland, 1997). En sterk etnisk tilhørighet utgjør en ressurs i skolesammenheng, så fremt det ikke fører til fremmedfrykt eller negative holdninger til andre grupper. Elever med vietnamesisk bakgrunn opplever en sterk tilhørighet til egen etnisk gruppe, og er samtidig positive til samvær med andre folkegrupper (Helland, 1997). En positiv holdning til andre folkegrupper kan tenkes å henge sammen med evnen til å tilpasse seg et skolesystem som hovedsakelig formidler en annen kultur og tradisjon enn det som kjennetegner det vietnamesiske miljøet. Således vil ungdom med vietnamesisk bakgrunn kunne ha en fordel i forhold til minoritetsgrupper som ikke i like stor grad stiller seg positive til majoritetsbefolkningens kultur.

Oppsummerende ser en at foreldrenes holdninger, ambisjoner og engasjement vektlegger betydningen av utdanning. Funnene støtter antagelsen om at det er mer enn gode språkferdigheter og riktig sosial bakgrunn som påvirker skolerresultater i positiv retning. Elevene vokser opp i familier som anerkjenner utdanning som en avgjørende faktor for at barna skal lykkes, noe som ytterligere underbygges av det etniske miljøet rundt familien. Ovenstående funn støtter også en antagelse om at verdiene blir overført til barna og således utgjør en etnisk kapital i skolesammenheng.

#### **5.1.4 Når etnisk kapital møter skolen**

Særlig to forhold kan tenkes å påvirke den vietnamesiske elevgruppen i møte med skolen. Det første er om de normer og verdier elever med vietnamesisk bakgrunn tar med seg fra hjemmet sammenfaller med skolens verdigrunnlag. Det andre er hvilke forventninger læreren har til denne elevgruppen. Dersom elevgruppen har med seg den etniske kapitalen nevnt ovenfor, kan det være en fordel sammenlignet med elever som kommer fra hjem der denne typen verdier ikke vektlegges eller tydeliggjøres i like stor grad. Det er naturlig å tenke at en lærer som representerer skolens verdier, i større grad vil anerkjenne elever med et sammenfallende verdigrunnlag.

## Sammenfallende verdier i skole og hjem

Som nevnt i kapittel 2 er en vanlig tanke at verdiene som tillegges middelklassen gir en fordel for elevene i møte med skolen, ettersom middelklassen og skolen har sammenfallende verdigrunnlag. En slik overenstemmelse mellom verdier i hjem og skole vil kunne øke trivsel og skape en større motivasjon for å oppfylle de krav og forventninger som skolen stiller. Samtidig vil den kulturelle kapitalen middelklassebarn gis hjemme verdsettes av skolen. Elevene har med andre ord bedre forutsetninger for å mestre skolen i forhold til de elevene som ikke har denne kulturelle kapitalen med seg hjemmefra (Bourdieu & Passeron, 2006).

Naturlig nok vil ulike gruppers tolkning av samfunnet og institusjoner påvirke enkeltindividet, både med hensyn til hvilken rolle de tar innad og hvordan de velger å handle (Ogbu, 1991). Sett i lys av en slik forståelse viser litteraturgjennomgangen at den vietnamesiske gruppen har en kulturell modell som kommer til uttrykk i en etnisk kapital, der verdiene stemmer overens med kravene som utdanningsinstitusjonene stiller og således kan påvirke elevgruppens skoleprestasjoner.

Ovenstående diskusjon tyder på at elever med vietnamesisk bakgrunn har med seg verdier hjemmefra som sammenfaller med skolens, ikke som et resultat av at de er en del av en middelklasse, men som en konsekvens av en etnisk kapital. Blant annet ser en at vietnamesiske foreldre og elever vektlegger hardt arbeid og lydighet. I tillegg er en positiv holdning til betydningen av utdanning fremtredende (Zhou & Bankston, 1994; Lauglo, 1996; Fekjær & Leirvik, 2011). Dette er de samme verdiene som Modood (2005) fremhever i sin forståelse av etnisk kapital. Om dette kommer av foreldrenes innvandrersituasjon, av kulturbakgrunn, av begge deler eller av andre forhold, forblir her et åpent spørsmål. Som tidligere nevnt gir litteraturgjennomgangen støtte til en tanke om at det innen vietnamesiske miljøer vektlegges verdier som ofte brukes for å beskrive middelklassen, og som er sammenfallende med skole- og utdanningssystemet. Det er da naturlig at denne gruppen vil kunne ha samme fordeler i møte med skolen som en vet at barn som har med seg tradisjonelle middelklasseverdier har. Dette er verdier som vil kunne kompensere for de ulemper det kan ha å komme fra familier med blant annet lavere sosial status.

## Forventninger fra lærer

Skolens forventninger til eleven påvirker naturlig nok også elevens lærings situasjon. Det er stor enighet i dag om at læreren er med på å skape forventninger til elevenes ferdigheter og evner, noe som påvirker elevenes prestasjoner både på godt og vondt (Hattie, 2013). En positiv forventning fra læreren kan komme til uttrykk ved at lærer legger til rette for flere undervisningsmuligheter, sørger for et bedre sosioemosjonelt klima og er mer tilbøyelig til å rose elevene (Smith, 1980; Pintrich & Schunk, 2002). Det er en klar sammenheng mellom lærerens tidligere erfaring med eleven og de forventningene som stilles (Hattie, 2013). Den vietnamesiske gruppen kjennetegnes ved at de vektlegger betydningen av lydighet, hardt arbeid og har en positiv holdning til skolen. Det er da rimelig å tenke at dette vil påvirke lærerens forventninger i positiv retning.

Et annet forhold som viser seg å ha betydning for lærerens forventninger, er elevenes etnisitet (Hattie, 2013). Læreren kan ha en forventning basert på en stereotypi om elevens etniske bakgrunn. Et kjent begrep i denne sammenheng er «model minority», som brukes om en person eller gruppe som antas å gjøre suksess i utdanning eller arbeidsliv basert på landbakgrunn (Conchas & Perez, 2003). Lave eller høye forventninger til en elevgruppe kan ha som konsekvens at eleven agerer ut i fra forventningene, og at det blir et selvpoppfyllende profeti (Rosenthal & Jacobsen, 1968).

En amerikansk metaanalyse, der ulike etniske grupper sammenlignes, viser at lærere ser ut til å ha størst forventninger til asiatiske elever. Det er usikkert hva som utløser denne effekten, men det er funnet tendenser til at en slik stereotypisk holdning kan være en fordel for de asiatiske elevene (Tenenbaum & Ruck, 2007). Elever vet selv når de blir forskjellsbehandlet, og at denne forskjellsbehandlingen ligger i lærerens forventninger til dem (Weinstein, 2002; Conchas & Perez, 2003). Elever med vietnamesisk bakgrunn som er kjent med sin «model minority»-status, er funnet å bruke dette til sin fordel. Den sosiale relasjonen mellom elev og lærer gir da en tilgang til støtte og anerkjennelse (Conchas & Perez, 2003). Hvorvidt denne stereotypiske holdningen til asiatiske elever er å finne i det norske skolesystemet, sier ikke litteraturen noe om, men dersom det er slik, vil dette ytterligere forsterke elevens muligheter i utdanningssystemet.

Avslutningsvis: Oppsummerer en alle forholdene som er diskutert så langt i dette kapittelet ser en at elever med vietnamesisk bakgrunn har med seg en etnisk kapital som sammenfaller

med skolens verdigrunnlag. Dersom dette i tillegg blir forsterket av at læreren har en positiv forventning på bakgrunn av den etnisiteten elevene representerer, vil dette føre til en ytterligere styrking av elevens muligheter til å gjøre det godt i skolen. I så tilfelle vil elevenes egen motivasjon for skole styrkes fra omgivelsene, gjennom støtte fra familien, det etniske nettverket og skolen, som alle påvirker utdanningsforløpet i samme retning. Sett i lys av en slik gjensidig forsterkning vil etnisk kapital være et godt bidrag i en forklaring på hvorfor denne gruppen oppnår så gode resultater i skolen.

## **5.2 En kommentar: Etnisk kapital kan også ha negative konsekvenser**

Sosial kapital defineres ut fra dens funksjon, der utfallet må være av positiv art for at det skal utgjøre en kapital (Coleman, 1990). En stor del av tidligere forskning har vektlagt hvordan normer, verdier og sosial kontroll fra familien og etniske nettverk bidrar til å fremme utdanningsdriv og utdanningssuksess hos barna (Leirvik, 2013). I likhet med denne litteraturgjennomgangen har slike studier valgt å se bort fra intern variasjon innad i gruppene.

En slik ensidig vektlegging av de positive konsekvensene av sosial kapital, kan kritiseres. Det bør stilles spørsmål ved om den positive vektleggingen av sosiale relasjoner tillegges for stor betydning i forklaringen av gode skoleprestasjoner (Bankston, 2004). Ingen individer har likt utbytte av det samme nettverket, og en kan derfor ikke utelate at innpass i et sosialt fellesskap også kan ha negative konsekvenser. Et relevant eksempel er det sosiale presset forbundet med gode skoleprestasjoner en ser i det vietnamesiske miljøet. Slike forventninger vil for noen virke prestasjonsfremmende, mens det for andre kan virke hemmende. Med andre ord vil både sosial og etnisk kapital avhenge av både aktør og kontekst (Portes, 1998; Lauglo, 2010a).

Selv om denne litteraturgjennomgangen har tatt utgangspunkt i hvordan etnisk kapital kan bidra til å fremme skoleprestasjoner, er det nødvendig å være klar over at den også kan føre til uheldige konsekvenser. En konsekvens kan være at motivasjonen for høyere utdanning styres av ønsket om større individuell frihet (Engbrigtsen, 2007). Dette er et forhold som kan være uheldig med tanke på opprettholdelse av gode familierelasjoner eller tilhørighet i det etniske miljøet, som i denne litteraturgjennomgangen er vist å ha en betydning for elevers gode skoleprestasjoner. En annen uheldig konsekvens kan være at elevene mister motivasjon for



læring som en følge av ytre styrte forventninger, som igjen vil kunne få konsekvenser for elevens videre utdanningsløp (Engbrigtsen, Bakken & Fuglerud, 2004)

Et element som kan påvirke de forholdene en har funnet å ha sammenheng med skoleprestasjonene til elever med vietnamesisk bakgrunn, er om foreldrene i sin iver etter å sikre elevenes skolegang, tar valg som gjør at eleven føler seg fremmedgjort. Eksempelvis dersom foreldre, for å synliggjøre barnas suksess, velger å sende dem på høystatusskoler. Dersom miljøet på denne skolen gjør at eleven føler seg totalt fremmedgjort, i form av blant annet høy sosial status i den generelle elevgruppen eller et lavt antall minoritets elever, kan dette føre til usikkerhet både sosialt og faglig. Trygghet, trivsel og mestring er viktige områder for motivasjon, og det er ikke urimelig å tenke at en følelse av utenforskap vil påvirke elevenes læringsutbytte (Leirvik, 2013).

En sterk kontroll og høye forventninger innad i tette etniske miljøer kan også for enkelte elever bidra til en økt forekomst av psykiske vansker, blant annet i form av angst som et resultat av redselen for å feile, eller nederlagsfølelse dersom eleven ikke klarer å innfri de krav som stilles (Bankston, 2004; Lauglo, 2010a). Denne risikoen kan ytterligere forsterkes ved manglende forståelse og støtte fra lærer og/eller gode venner en kan snakke med (Hegna, 2013)

Denne litteraturgjennomgangen viser at det vietnamesiske miljøet prioriterer skolerelaterte aktiviteter og samvær med egen etnisk gruppe fremfor andre fritidssysler (Zhou & Bankston, 1994; Phan, 2004; Fekjær & Leirvik, 2011). En slik prioritering ser ut til å fremme gode skoleprestasjoner, men kan og bidra til en sosial ekskludering fra viktige inkluderingsarenaer, som for eksempel ungdomsklubber og andre fritidsaktiviteter (Bankston, 2004; Lauglo, 2010a). En uheldig konsekvens kan være en opprettholdelse av en «vi» og «dem» holdning i samfunnet, noe som kan hindre skolen i arbeidet med å fremme prinsippet om en inkluderende skole. Det er samtidig viktig å være klar over at den vietnamesiske elevgruppen gir uttrykk for en sterk tilhørighet til egen etniske gruppe, men dette ser ikke ut til å påvirke deres holdninger til samvær med andre folkegrupper i negativ retning (Helland, 1997). Det er denne type nyanser det er viktig at en er oppmerksom på i arbeid med ulike elevgrupper. Det vil derfor være formålstjenlig å identifisere under hvilke forhold den etniske kapitalen utgjør en fordel for individet, og hvilke omkostninger det eventuelt vil innebære for den enkelte (Bankston, 2004). Denne kunnskapen er viktig å ha med seg når en velger å ha en mer

optimistisk tilnærming til minoritetsgruppers muligheter og iverksetting av tiltak som skal bidra til å fremme skoleprestasjoner og utjevning av forskjeller i skolen.

## **5.3 Anbefalte tiltak**

Det er allerede satt i gang en rekke tiltak for å heve minoritetslevers muligheter i utdanningssystemet. Mange av tiltakene er blant annet beskrevet i NOU 2010:7 Mangfold og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Samtidig viser denne litteraturgjennomgangen at økt kompetanse om muligheter, fremfor begrensninger, bidrar til ny innsikt om hvilke tiltak som ytterligere bør forsterkes og spisses, slik at de i større grad treffer minoritetslevene med ønsket effekt. Litteraturgjennomgangen viser som nevnt til at elevenes skolerresultater påvirkes fra flere hold; eleven selv, familien, det etniske miljøet og skolen. Når alle drar i samme retning, virker det positivt inn på elevenes skoleprestasjoner. Kjennskap til faktorer som påvirker læring har betydning for skolens muligheter til å legge til rette for den enkelte elev. Det anbefales at skolen i større grad ser på hvilke mulighetsrom som ligger i elevens etniske kapital. Denne kunnskapen bør implementeres i skolen, slik at mulighetene aktivt kan utnyttes av både elev og lærer. Når skolen kjenner til hvilke faktorer som fremmer gode skoleprestasjoner, kan riktige tiltak settes inn overfor de elevgruppene der faktorene ikke er like godt kjent eller like fremtredende. Det vil kunne bidra til å utjevne ulikheter.

### **5.3.1 Tilbud om leksehjelp**

Elever med vietnamesisk bakgrunn kjennetegnes som en skolepositiv gruppe som prioriterer aktiviteter relatert til skole og utdanning. Foreldrenes og det vietnamesiske nettverkets støtte utgjør en viktig ressurs for elevenes faglige utvikling. Barn og unge som verken mottar støtte eller hjelp til lekser hjemme, vil ha en ulempe i forhold til de som får det (Epstein, 2001). Når skolen velger å bruke lekser i utdanningssammenheng, bør de også kjenne til hvor det legges til rette for leksearbeid i hjemmet og hvor det ikke legges til rette. En slik oversikt er nødvendig for at skolen ikke aktivt bidrar til å øke forskjellene, men iverksetter tiltak som skal gi alle elever like muligheter til å møte skolens krav.

Det er i dag en lovpålagt rettighet om leksehjelp i offentlig og privat skole for elever fra 1.- 4. trinn (opplæringsloven, 1998; privatskoleloven, 2003). Et godt praktisk-pedagogisk grep vil være å gi leksehjelptilbud til alle elever i grunnskolen og også i videregående opplæring. Det er fremmet forslag om leksehjelp utover 1.-4. trinn, som i dag er lovpålagt, og det gjenstår å se om det vil bli gjennomført (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Den vietnamesiske ungdommen opplever at deres faglige prestasjoner bringer enten ære eller skam over familien. Hvorvidt dette gjelder andre grupper kan ikke denne oppgaven si noe om. Et tilbud om leksehjelp kan av foreldre tolkes som at barna ikke er flinke nok på skolen, eller at de som foreldre ikke gjør jobben sin godt nok. For noen familier kan det oppleves at familiens gode navn og rykte står på spill ved å ta i mot et slikt tilbud. Informasjon om leksehjelp bør derfor presenteres på en slik måte at verken foreldre eller elever føler seg unødig stigmatisert (Leirvik, 2004). En bør sikre at alle foreldre får informasjon om verdien av leksehjelp på en måte som gjør at det ikke oppleves som en belastning at barna deres får tilbudet, men heller som en fordel. Det bør understrekes overfor foreldrene at tiltaket er for alle elever, for å øke sannsynligheten for sosial aksept for deltagelse. Skolen bør også være særlig opptatt av å legge til rette for de elevene som de vet kan streve med å få gjort lekser hjemme, og der de ser at skolefaglige prestasjoner ikke tillegges særlig verdi. Det er viktig at skolen gjør dette på en god måte, for å forhindre at tilbudet bare blir tatt i bruk av elever som allerede er pliktoppfyllende og ressurssterke. Hovedmålet bør være å etablere faste og gode arbeidsvaner hos alle elever, som forhåpentligvis vil heve deres forutsetninger i klasserommet og da også holdninger til skolen.

### **5.3.2 Minoritetsforeldre som en ressurs**

Det er rimelig å tenke at alle minoritetsmiljøer har uutnyttede ressurser som i større grad kan utnyttes for å fremme skoleprestasjoner. I tillegg til å sette inn tiltak utenfor hjemmet, er det derfor viktig å sette inn tiltak som kan hente ut og fremme de ressursene en finner innad familien og/eller i det etniske miljøet. Foreldrenes interesse for elevenes skolearbeid, samtale om skolefremgang og leksehjelp har mer å si for barnas skoleprestasjoner enn blant annet foreldrenes sosiale status (Hattie, 2013). Det kan se ut som den vietnamesiske foreldregruppen legger til rette for læring og lekselesing og viser engasjement på en annen måte enn det spørsmålene i den aktuelle kvantitative litteraturen har greid å fange opp. Det er da naturlig å stille spørsmål ved om dette også kan gjelde andre grupper. Selv om studier viser

at vietnamesiske foreldre ikke ser ut til å være særlig opptatt av å delta på møter med skolen betyr ikke dette nødvendigvis at foreldrene er mindre engasjert. Dette er kunnskap som er viktig å ha med seg når en skal fremme et godt samarbeid mellom skole og hjem, noe som har vist seg å være en viktig faktor for elevers skoleprestasjoner (Hattie, 2013).

For å øke samarbeidet mellom skole og hjem må skolen ha en forståelse for at manglende deltagelse kan være et uttrykk for usikkerhet relatert til egen kompetanse og manglende språkferdigheter, eller hva som er som er akseptabelt å blande seg inn i (Helland, 1997; Haugsbakken & Bruland, 2009). Et aktuelt tiltak er at skolen aktivt inviterer foreldrene til deltagelse, for eksempel ved å sitte i Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU), å være klassekontakt eller å være med på andre aktiviteter i regi av skolen. Blant annet kan sosiale aktiviteter der foreldre og barn deltar sammen, og også møter andre foreldre, være et godt tiltak for å trygge foreldrenes forhold til skolen. Et annet viktig tiltak er å ivareta minoritetsforeldre på foreldremøter så de føler seg verdsatt som viktige støttespillere. Det kan i en slik sammenheng være behov for å bruke tolk. Skolen bør i tillegg være oppdatert på foreldrenes livssituasjon, både med hensyn til barnepass og jobbsituasjon, slik at foreldremøtene legges på et tidspunkt der det er mulig for foreldrene å delta.

Et annet tiltak er at de pålagte samarbeidsmøtene læreren har med foreldre og elev, legger opp til en god dialog mellom lærer og foreldre, der læreren blant annet prøver å hente ut hvordan foreldrene selv opplever at de involverer seg i elevens skolegang. Det er viktig at denne type dialog foregår på en åpen og inkluderende måte, slik at foreldrene får en opplevelse av at deres innsats verdsettes. Læreren på sin side vil få økt kunnskap om hvordan eleven har det hjemme og hvilke muligheter som kan spilles videre på i arbeidet med eleven i klasserommet. Det er i denne sammenheng viktig at læreren er kjent med og kjenner igjen de ressurser som kommer frem i samtalen, og klarer å utnytte fordelene fremfor kun å se begrensningene. Læreren bør videre formidle viktigheten av et godt samarbeid mellom lærer og foreldre, og fremheve hvordan en sammen kan jobbe for å fremme elevens skoleprestasjoner.

Alle de ovenstående tiltakene bør ha som hovedmålsetning å hente ut og fremme de ressursene foreldrene har.

### 5.3.3 Økt informasjon til foreldre

Ifølge Coleman (1988) sikrer informasjon grunnlaget for handling, og anses derfor som en viktig form for sosial kapital. Med et slikt utgangspunkt er det naturlig å tenke at å informere foreldrene om barnas fremtidige utdanningsmuligheter vil kunne øke deres involvering i barnas skolegang. Informasjon om utdanningsmuligheter, må tilpasses foreldregruppene, slik at de klarer å nyttiggjøre seg informasjonen på en god måte. I tilfeller der foreldrene har manglende norskspråklige ferdigheter, er det viktig at informasjonen gis på morsmålet eller et språk foreldrene har god kompetanse i. Et slikt tilbud gis i dag av enkelte frivillige organisasjoner, men det bør være et mål at informasjonen når frem til alle grupper og ikke kun enkeltgrupper (Leirvik, 2004). For å sikre en bredere informasjonsflyt bør informasjonen gis av en aktør som kan nå alle gruppene. Eksempelvis kan dette være skolen, som til en hver tid vil kjenne sine elevgrupper og således vil være i stand til å spisse tiltaket mot de elevgruppene som til en hver tid er representert i skolen.

I den vietnamesiske gruppen ser en klart at foreldrenes og det etniske miljøets forventninger og ambisjoner bidrar til å styre elevenes valg. Dette er ikke særegent bare for den vietnamesiske gruppen, men forekommer på en eller annen måte i alle miljøer. I dag gis det god informasjon om utdanningsmuligheter til alle elever i skolen. For å styrke foreldrenes kompetanse med hensyn til å støtte sine barn, bør informasjonen også gis til dem. Økt informasjon vil kunne utvide foreldrenes kunnskap om det norske utdanningssystemet, slik at ambisjoner og forventninger er realistiske i forhold til barnas interesser, forutsetninger og senere jobbmuligheter. Det bør i tillegg gis informasjon som bevisstgjør foreldrene på fordeler og begrensninger ved å ha høye forventninger til utdanning. Her bør det vektlegges at et uttrykk for forventning til barna kan motivere i retning av utdanning, men også at et urealistisk forventningspress kan ha uheldige følger.

Denne type informasjon bør gis allerede på ungdomstrinnet, ettersom det er i denne perioden elevene tar valg vedrørende retning i videregående utdanning. Skal foreldrene kunne involvere seg og gi sine barn gode råd og støtte, må de ha kunnskap om muligheter og begrensninger i de avgjørelsene elevene tar i forbindelse med valg av studieretning.

### 5.3.4 Kunnskap om holdninger og diskriminering i skolen

Litteraturgjennomgangen viser at den vietnamesiske gruppen har positive holdninger til skole og utdanning, til tross for at gruppen kjennetegnes ved lav sosial status. En anerkjennelse av utdanning finner en også i andre minoritetsgrupper (Helland, 1997; Portes & Rumbaut, 2001; Leirvik, 2013). Som tidligere nevnt er det viktig at skolen har kunnskap om og verdsetter de muligheter som ligger i familien, slik at disse kan utnyttes i læringsøyemed.

Dette har relevans for å unngå diskriminering, som på sikt kan føre til at foreldrenes ambisjoner svinner. Om foreldrene opplever at barna blir diskriminert i skolen, vil dette kunne påvirke deres holdninger med hensyn til å se utdanning som en mulighet for sosial mobilitet, noe som igjen kan tenkes å ha betydning for foreldrenes ambisjoner for sine barn (Støren, 2006).

Elever med asiatisk bakgrunn er en gruppe lærere har høye forventninger til, noe som bidrar til å forsterke hjemmets og miljøets forventninger (Tenenbaum & Ruck, 2007). Det er helt nødvendig at skolen er kjent med hvilken betydning en slik gjensidig forventning kan ha for elevers skoleprestasjoner, og at en slik positiv forventning fremmes uavhengig av etnisitet eller andre forhold. Som tidligere nevnt opplever elever raskt hvilke forventninger som stilles til dem, og de har en tendens til å tilpasse seg deretter (Rosenthal & Jacobsen, 1986; Weinstein, 2002; Conchas & Perez, 2003). Økt kunnskap om hvilken betydning ulike forventninger kan ha for læringsutbyttet til en elev, er viktig å få implementert i skolen. Det er derfor nødvendig at lærere får økt kompetanse, særlig innenfor de områder som er vist til her, der en med et mer optimistisk perspektiv har sett på hvordan etnisk kapital kan bidra til å forsterke elevens skoleprestasjoner. Denne kunnskapen gir også rom for at en i større grad kan sette inn mer spissede tiltak overfor de gruppene der en ikke ser at hjemmemiljøet har ønskede forventninger til eleven. Om lærer ser at forventningene ikke er like tydelige hos foreldrene, er det i enda større grad viktig at læreren har en positiv forventning til at eleven kan mestre skolens krav. Dersom verken lærer eller foreldre har forventning til eleven, er det nærliggende å tenke at dette kan påvirke eleven i negativ forstand.

Det vil alltid være et mål å fremme prinsippet om et inkluderende læringsmiljø som kan bidra til et utdanningssystem som reflekterer mangfoldet i den norske befolkning (Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2009). I den sammenheng vil det være en fordel at dette mangfoldet synliggjøres ved at en får flere lærere med ulik etnisk bakgrunn. Et godt

tiltak for å øke bredden i rekruttering til lærerutdanningen, er blant annet å vektlegge denne profesjonen som et godt utdanningsutvalg i den informasjonen som det ovenfor er anbefalt å gi til foreldre om mulige utdanningsretninger (se 5.3.3 *Økt informasjon til foreldre*, s. 65).

De anbefalte tiltakene vil kunne motvirke manglende forståelse for hvordan ulike miljøer kan bidra til å forsterke eller svekke skoleprestasjoner. Kunnskap om hvilke ressurser som ligger i ulike etniske nettverk er helt nødvendig for å kunne både forsterke, men også sette inn nødvendige tiltak for å styrke forutsetningene for den enkelte elevs læringsutbytte. En økt bevissthet rundt muligheter fremfor begrensninger, vil kunne hindre manglende forventninger til enkelte elevgrupper, der deres etniske bakgrunn i verste fall brukes som begrunnelse for lave skoleprestasjoner.

## 5.4 Styrker og begrensninger ved oppgaven

En styrke ved oppgaven er at den har samlet aktuell litteratur på området og foretatt en analyse som er satt inn i et optimismeperspektiv. Relevant foreliggende forskning blir forklart på en ny måte og gir økt kunnskap om hvordan gode skoleprestasjoner kan forstås og forklares. Studiene som er hentet inn er av nyere dato, hovedsakelig fra de to siste tiårene. Oppgaven gir derfor en oppdatert oversikt over aktuell litteratur på området. Det tas høyde for at det finnes annen litteratur som ikke er blitt dekket, selv om det her er blitt brukt mye tid på å gjøre et omfattende søk etter relevante kilder.

Opgaven har begrenset seg til ett teoretisk utgangspunkt for å forklare elevgruppens gode skoleprestasjoner. Det er selvsagt mange andre forklaringsmodeller som kunne vært aktuelle, men det er ikke blitt problematisert her. En slik avgrensning har gitt mulighet til å gå i dybden innen et begrenset område. Det er i denne omgang kun sett på hvordan etnisk kapital kan være en fordel for eleven, hvilke ulemper som kan ligge i etnisk kapital er ikke vektlagt. En slik snever forståelse kan imidlertid kritiseres. Blant annet kan et for ensidig fokus på skoleprestasjoner fra familie og nettverk bidra til at enkelte elever opplever et for stort press i forhold til egne evner og forutsetninger. I ytterste konsekvens kan dette føre til en forsømmelse av svakere elever innad i gruppen, noe som blant annet kan påvirke elevens atferd og psykiske helse i negativ forstand (Portes, 1998; Bankston, 2004; Lauglo, 2010a; Leirvik, 2004, 2013).

Det bør nevnes at enhver studie som drøfter fenomener på gruppenivå alltid vil ha den begrensningen at slutninger ikke kan trekkes ned på individnivå. Det er derfor viktig å være klar over risikoen for at stereotyper kan forsterkes ved en slik kategorisering.

Avslutningsvis påpekes det at det innenfor denne oppgavens rammer ikke har vært mulig å foreta en selvstendig undersøkelse av problemstillingen, hvilket kunne ha bidratt til en dypere forståelse. En slik mulighet kunne blant annet ha åpnet for å stille egne spørsmål, mer direkte knyttet til det problemstillingen søker å finne svar på.

## 5.5 Økt kunnskap gjennom videre forskning

Det er stor spredning i minoritetselvers skolerestultater, og de kan ikke fremstilles som en enhetlig gruppe (Lauglo, 1996, Leirvik, 2013). Gapet mellom minoritetsgrupper er større enn mellom minoritet og majoritet. Det er derfor viktig å differensiere etter landbakgrunn for å finne forklaringer på forskjellene (Fekjær, 2006). Kunnskapsdepartementet (2010) etterlyser mer kunnskap om spesifikke grupper som gjør det spesielt godt i det norske opplæringsystemet. Dette samstemmer med et optimismeperspektiv, der en fremfor å se på hindringer heller ser på hva som driver. Et slikt perspektiv anses som et godt utgangspunkt for videre forskning.

Foran er aktuell forskning innen temaet elever med vietnamesisk bakgrunn i skolen blitt identifisert og vurdert. Etter en gjennomgang og analyse av et bredt omfang litteratur på området, ser en at det i liten grad har vært forsket på valgt elevgruppe, og det har til tider vært utfordrende å finne relevant litteratur som har omhandlet denne spesifikke gruppen. Årsaker til nasjonalitetsforskjeller i skoleprestasjoner er nokså lite utforsket, både i Norge og internasjonalt (Øia, 2005; Støren, 2006). Hovedsakelig skyldes nok dette at gruppene er små og at det er mangel på gode data. En annen forklaring er at det er vanskelig å tolke og forklare forskjeller mellom gruppene (Støren, 2006). Det finnes et stort behov for mer forskning om hva som påvirker den enkelte gruppes skoleprestasjoner, blant annet hvilke muligheter som befinner seg i de ulike gruppenes etniske kapital.

Funnene i litteraturgjennomgangen peker i retning av at elevenes egen motivasjon for skole styrkes fra omgivelsene, gjennom støtte fra familien, det etniske nettverket og skolen, som



alle påvirker utdanningsforløpet i samme retning. Et interessant spørsmål for videre forskning er om en finner avvik på et eller flere av disse områdene blant elevgrupper som samlet oppnår dårligere resultater i skolen, og i så fall hvilken betydning det har for elevenes prestasjoner.

Andre aktuelle spørsmål for fremtidig forskning er:

Er etnisk kapital for utdanning særegent for innvandrer generasjonen, og hvordan vil den endre seg for de senere generasjoner?

Er det slik at enkelte elevgrupper etterkommer foreldrenes fremtidsønsker mer enn andre?

Under hvilke forhold gir etnisk kapital avkastning og omkostninger for den enkelte elev?

# Litteraturliste

- Arnesen, C. Å. (2003) *Grunnskolekarakterer våren 2003* (Skriftserie nr. 32/03). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Aulie, A., Berre, K., Hermansen, J. & Undersrud, G. H. (1984). *Flyktingene fra Vietnam: tradisjon, historie og kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA Rapport 15/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2009). *Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA Rapport 8/09). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport 7/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bankston, C. L. (2004). Social Capital, Cultural values, Immigration and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Experiences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3649385>
- Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet (2009). *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering 2009–2012*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Planer/2009/hpl\\_etnisk\\_diskriminering.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Planer/2009/hpl_etnisk_diskriminering.pdf)
- Basit, T. N. (1997). 'I Want More Freedom, but Not Too Much': British Muslim girls and the dynamism of family values. *Gender and Education*, 9(4), 425- 439. doi: 10.1080/095402597211178
- Basit, T. N. (2012). "My parents have stressed that since I was a kid": Young minority ethnic British citizens and the phenomenon of aspirational capital. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 129-143. doi: 10.1177/1746197912440857

- Berg, B. og Lauritsen, K. (2009). *Eksil og livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkelund, G. E. & Mastekaasa, A. (2009). Integrert? I G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s.221-227). Oslo: Abstrakt forlag.
- Bordens, K. S. & Abbot, B. B. (2008). *Research Designs and Methods*. New York: McGrawhill.
- Borjas, G. J. (1992). Ethnic Capital and Intergrational Mobility. *Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 123-150. doi:10.2307/2118325
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. I J. Karabel, J. & A. H. Halsey (Red.), *Power and Ideology in Education* (s.56-68). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Breen, R. og Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials – Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. doi:10.1177/104346397009003002
- Breen, R. & Jonsson, J. O. (2000). Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65(5), 754-772. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2657545>
- Brochmann, G. (2003). Del II. 1975-2000. I K. Kjeldstadli (Red.), *Norsk innvandringshistorie 3: I globaliseringens tid. 1940-2000* (s. 137-387). Oslo: Pax.
- Bruhn-Jensen, K. (2002). The complementary of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. I K. Bruhn Jensen (Red.), *A Handbook of media and communication research: qualitative and quantitative methodologies* (s.283-301). London & New York: Routledge.
- Caplan, N., Choy, M. H. & Whitmore, J.K. (1991). *Children of the Boat People. A Study of Educational Success*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Colding, B. (2005). *Baggrundsrapport II. En sammenligning af udlændinges og danskeres karakterer fra folkeskolens afgangsprøver og på de gymnasiale uddannelser* (AKF Rapport 2005). Hentet fra <http://www.statensnet.dk/pligtarkiv/fremvis.pl?vaerkid=37254&reprid=0&filid=19&arkiv=1>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120. Hentet fra <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%281988%2994%3CS95%3ASCITCO%3E2.0.CO%3B2-P>
- Coleman, J. S. (1990). *The Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts & London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Conchas, G. Q. & Perez, C. C. (2003). Surfing the “model minority” wave of success: How the school context shapes distinct experiences among Vietnamese Youth. *New Directions for Youth Development*, 2003(100), 41-56. doi: 10.1002/yd.62
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Daugstad, G. (2008). Utdanning. I G. Daugstad (Red.), *Innvandring og innvandrere 2008* (s. 55-82). Hentet fra <http://www.ssb.no/publikasjoner/pdf/sal03.pdf>
- Engebrigtsen, A. (2007). Perspektiver på autonomi, tilhørighet og kjønn blant ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(2), 63-84. Hentet fra [http://www.hioa.no/asset/6674/1/6674\\_1.pdf](http://www.hioa.no/asset/6674/1/6674_1.pdf)
- Engebrigtsen, A., Bakken, A. og Fuglerud, Ø. (2004). Somalisk og tamilsk ungdom. I Ø. Fuglerud (Red.), *Andre bilder av "de andre". Transnasjonale liv i Norge* (s. 142-174). Oslo: Pax.
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. & Sand, S. (1996). *Til keiseren hva keiseren er? Om minoritetselevenenes læringsstrategier og skoleprestasjoner. Sluttrapport fra prosjektet Minoritetselevenenes skoleprestasjoner*. Hamar: Oplandske bokforlag.
- Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement. What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136. doi: 10.1177/0013124587019002002

- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westwood Press.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(1), 57-93. Hentet fra [http://www.idunn.no/file/pdf/33215925/Utdanning\\_hos\\_annengenerasjon\\_etniske\\_minoriteter\\_i\\_Norge\\_.pdf](http://www.idunn.no/file/pdf/33215925/Utdanning_hos_annengenerasjon_etniske_minoriteter_i_Norge_.pdf)
- Fekjær, S. N. (2007). New Differences, Old Explanations: Can Educational Differences Between Ethnic Groups in Norway be Explained by Social Background? *Ethnicities*, 7(3), 367-389. doi: 10.1177/1468796807080234
- Fekjær, S. N. & Leirvik, M. S. (2011). Silent Gratitude: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(1), 117-134. doi: 10.1080/1369183X.2011.521365
- Field, J. (2008). *Social Capital*. New York: Routledge.
- Fuligni, A. J. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior. *Child Development*, 68(2), 351-363. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x
- Gibson, M. A. (1991). Minorities and Schooling: Some Implications. I Gibson, M. A. & J. U. Ogbu (Red.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (s.357-382). New York & London: Garland Publishing.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505. doi:10.2307/591365
- Hansen, M. N. (1995). *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 28(3), 173-189. Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/spa/2011/03/art02?highlight=#highlight>

- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2005). *Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?* Hentet fra <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-5.pdf>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haugsbakken, H. & Bruland, T. (2009). *Evaluering av Prosjekt leksehjelp* (Sintef Rapport 09). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2009/5/Leksehjelp.pdf?epslanguage=no>
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandrerbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. Tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13(1), 49-79. Hentet fra [http://nova.no/asset/6728/1/6728\\_1.pdf](http://nova.no/asset/6728/1/6728_1.pdf)
- Helland, H. (1997). *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner*. (Magisteravhandling). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1), 34-62. Hentet fra [http://www.idunn.no/file/pdf/33213394/Reproduksjon\\_av\\_sosial\\_ulikhet\\_Er\\_sosial\\_bakgrunn\\_av\\_betyd.pdf](http://www.idunn.no/file/pdf/33213394/Reproduksjon_av_sosial_ulikhet_Er_sosial_bakgrunn_av_betyd.pdf)
- Henriksen K. (2007). *Fakta om 18 innvandrergrupper i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hjelbrekke, J. (2000). Ulike tilnærmingar til studiet av ”sosial kapital” i sosiologi og statsvitenskap. *Sosiologisk tidsskrift*, 3, 209-221. Oslo: Universitetsforlaget.
- Järvinen, M. (2005). Pierre Bourdieu. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (s.350-371). København: Hans Reitzel Forlag.
- Kao, G. (1995). Asian Americans as Model Minorities? A Look at Their Academic Performance. *American Journal of Education*, 103(2), 121-159. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1085574>
- Kao, G. & Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-42. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100019

- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19. Hentet fra [http://works.bepress.com/grace\\_kao/4](http://works.bepress.com/grace_kao/4)
- Kleven, T. A. (2002a). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsoperasjonalisering. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.110-138). Oslo: Unipub AS.
- Kleven, T. A. (2002b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.139-158). Oslo: Unipub AS.
- Kleven, T. A. (2002c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.159-175). Oslo: Unipub AS.
- Kleven, T. A. (2002d). Innledning. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 11- 27). Oslo: Unipub AS.
- Kleven, T. A. (2002e). Ikke- eksperimentelle design. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Oslo: Unipub AS.
- Kleven, T. A. (2002f). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 62-83). Oslo: Unipub AS.
- Krange, O. & Bakken, A. (1998). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning* 39(3), 381–410.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Mestring og mangfold*. (NOU 2010: 7). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/5.html?id=606179>

- Kunnskapsdepartementet (2013). *Høring – forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2013/horing--forslag-til-endringer-i-opplar-4.html?id=748160>
- Landsverk, C. (2003). *SOPEMI Norway 2003. Trends of migration to and from Norway and the situation of immigrants in Norway*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/krd/rap/2003/0002/ddd/pdfv/194006-sopemi-rapport2003.pdf>
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i Norsk skole*. (UNGforsk Rapport 6/98). Oslo: Norges forskningsråd.
- Lauglo, J. (1999). Working Harder to Make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 77-100. doi: 10.1080/13676261.1999.10593025
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. I S. Baron, J. Field & T. Schuller (Red.), *Social Capital: Critical Perspectives* (s. 142-167). Oxford: Oxford University Press.
- Lauglo, J. (2010a). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning* (NOVA Rapport 6/10). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Lauglo, J. (2010b). Sosial kapital og utdanning. I E. Backe-Hansen & I. Hydle (Red.), *Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge* (s. 107-156) (NOVA Rapport 20/10). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Lauglo, J. (2013). Sosial kapital for ungdommers utdanning. I K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (Red.), *Utdannings sosiologi* (s. 129-176). Oslo: Abstrakt forlag.
- Lund, T. (2002). Metodiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.79-124). Oslo: Unipub AS.
- Leirvik, M. S. (2004). *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? - En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn* (Masteroppgave). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.



- Leirvik, M. S. (2013). *Mer enn klasse: Betydningen av "etnisk kapital" og "subkulturell kapital" for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere* (Doktorgrad). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Lødding B. (2009). Minoritetspråklige i videregående opplæring. I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for nesten alle* (s. 143–161). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105. doi:10.1080/0954896042000267170
- Modood, T. (2005). The Educational Attainments of Ethnic Minorities in Britain. I G. C. Loury, T. Modood & S. M. Teles (Red.), *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK* (s. 288-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. I M. Gibson & J.U. Ogbu (Red.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (s. 3-36). New York & London: Garland Publishing.
- Opheim, V. og Støren, L. A. (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg* (NIFU Rapport 7/01). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Opplæringsloven. LOV-1998-07-17-61. § 13-1, 13-2, 13-3a (1998). Hentet fra <http://www.lovdata.no>
- Phan, T. (2004). A Qualitative Study of Vietnamese Parental Involvement and their High Academic Achieving Children. *Journal of Authentic Learning*, 1, 51-61. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1951/399>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. Malden: Blackwell Publishing.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Portes, A. (1998). Social Capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.1
- Portes, A. & Rivas, A. (2011). The Adaptation of Migrant Children. *The Future of Children*, 21(1), 219-246. doi: 10.1353/foc.2011.0004
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Priour, A. (2004). *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Privatskoleloven. LOV-2003-07-04-84. § 7-1e (2003). Hentet fra <http://www.lovdata.no>
- Reay, D., David, M. E. & Ball, S. (2005). *Degrees of Choice. Class, gender and higher education*. Wiltshire: Trentham Books.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2010). "Fitting in" or "standing out": working-class students in UK higher education. *British Educational Research*, 36(1), 107-124. doi: 0.1080/01411920902878925
- Robson, C. (1993). *Real Work Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Roscigno, V. J. & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, Cultural Capital, and Education Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158-178. doi: 10.2307/2673227
- Rumbaut, R. G. (1994). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. *International Migration Review*, 28(4), 748-794. doi: 10.2307/2547157
- Shah, B., Dwyer, C. & Modood, T. (2010). Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among young British Pakistanis: Mobilising 'Ethnic Capital'? *Sociology*, 44(6), 1-19. doi:10.1177/0038038510381606

- Similä, M. (1994). Andra generations innvandrare i den svenske skolan. I R. Erikson & J. O. Jonsson (Red.), *Sortering i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Statistisk sentralbyrå (2013, 6. november). Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2013-11-06#content>
- Steinkellner, A. (2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen. En analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver I 2012* (SSB Rapport 65/13). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Støren, L. A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2), 59-86. Hentet fra [http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node\\_31750/node\\_42453/node\\_42802/Nasjonalitetsforskjeller-i-karakterer-i-videregaaende-opplaering.-Av-Liv-Anne-Stoeren.-Tidsskrift-for-ungdomsforskning.-TFU-2-2006](http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_31750/node_42453/node_42802/Nasjonalitetsforskjeller-i-karakterer-i-videregaaende-opplaering.-Av-Liv-Anne-Stoeren.-Tidsskrift-for-ungdomsforskning.-TFU-2-2006)
- Smith, M. L. (1980). Teacher expectations, *Evaluation in Education*, 4, 53-55. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0191-765X\(80\)90015-4](http://dx.doi.org/10.1016/0191-765X(80)90015-4)
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority Than for European American Students? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.253
- Tjelmeland, H. (2003). Del I. 1940-1975. I K. Kjeldstadli (Red.), *Norsk innvandringshistorie 3: I globaliseringens tid 1940-2000* (s. 11-134). Oslo: Pax.
- Valset, K. & Øia, T. (2006). *Dokumentasjon "Ung i Oslo 2006"* (NOVA Temahefte 2/06). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Van der Weele, J., Ansar, N., & Castro, Y. (2011). Møte med foreldre som bruker oppdragervold - erfaringer fra arbeid med minoritetsforeldre. I U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching Higher. The Power of expectations in schooling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrant. *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2952544>
- Zhou, M. (2005). Ethnicity as Social Capital: Community-based Institutions and Embedded Networks of Social Relations. I G. C. Loury, T. Modood og S. M. Teles (Red.), *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK* (s. 131-159). New York: Cambridge University Press.
- Zhou, M. & Bankston, C. L. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. *International Migration Review*, 28(4), 821-845. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2547159>
- Zhou, M. & Bankston, C. L. (1998). *Growing up American. How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. New York: Russel Sage Foundation.
- Øia, T. (2005). *Innvandrerungdom – integrasjon og marginalisering* (NOVA Rapport 20/05). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øia, T., Grødem, A. S. & Krange, O. (2006). *Fattige innvandrerbarn* (NOVA Rapport 16/06). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.