



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Etterkommere av innvandrere i Norge: betydningen av høyere utdanning for sosial mobilitet

The significance of higher education for social mobility among children of immigrants in Norway

Vegard Klippen

Kandidatnr: 366

Bachelor i sosialt arbeid

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Institutt for velferd og deltaking

Veileder: Inger-Elin Øye

Antall ord: 9437 (alternativ A)

20.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstract

This thesis examines the role higher education and class background plays for children of immigrants in Norway in achieving social mobility. In connection with emigration, a large proportion of immigrants experience a social degradation. It is also well known in sociological research that children's options and life chances often depend on their parents' status and resources. Nevertheless, research displays that children of immigrants display better in higher education than the average Norwegian population. The statistics also display that more children of immigrants drop out of high school compared to the average. An explanation of the polarized performance of the immigrants' children display in the educational system is the importance of their ethnic network, and what is referred to as "ethnic capital". Ethnic networks are often characterized by having great ambitions for the youths, which can both enhance and have a negative effect on the youths' education. Another explanation of youths' educational performance could be that research on immigrants and their children tend not to include their social status before emigration. The consequence may in that case be that what looks like social mobility, actually is a reproduction of social positions from their parents' home country, and that the educational system is not so important for ensuring equality after all. Either way, the educational system is important for social mobility and social inclusion in a labor market with high demands regarding qualifications.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning og forord	4
1.1 Problemstilling, dens begrunnelse og avgrensning	5
1.2 Oppgavens oppbygning	7
2.0 Metode og vitenskapeteoretisk forankring	7
2.1 Søke- og utvalgsprosess	8
2.2 Kildekritikk	9
3.0 Teoretisk ramme	11
3.1 Fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet	11
3.2 Fra klasse til mobilitet - fra Marx til Bourdieu	12
3.2.1 Kulturell kapital og utdanning	15
3.2.2 Sosial kapital	16
3.2.3 Etnisk kapital	16
3.3 Sosial kontroll	17
4.0 Presentasjon og drøfting av funn	17
4.1 Etterkommernes utdanningsmønster	17
4.2 Etterkommernes klassebakgrunn og dens betydning	19
4.3 Betydningen av etnisk kapital	20
4.3.1 Omkostninger ved etnisk kapital	22
4.4 Velferdsstatens rolle og betydningen av strukturelle rammer	23
5.0 Avslutning	25
6.0 Litteraturliste	27

1.0 Innledning og forord

*«Æ så dæ i går på gata, da byen lå kald og stor
Æ så du va ny i livet, æ så du va ny i nord
Og mora di bar en koffert, med alt det ho eide i
Og du gikk og bar på hennes drøm, om engang å få bli fri»*
(Sivertsen, 1987)

*«Pappa hadde flyktningbolig, dårlig råd
Og nå har søstera mi kåk oppi Holmenkollen»*
(Karpe, 2012)

Innvandrere i Norge utgjør en mangfoldig gruppe, og har bakgrunn fra 221 ulike land og selvstyrte regioner (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015). Noen kommer for å arbeide, noen på grunn av krig og forfølgelse mens andre kommer for å leve med sin familie. Noen har lang botid i Norge, mens andre har kort botid. På samme måte har noen av innvandrerne høy utdanning, mens andre mangler skolegang (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015). For mange innvandrere kan migrasjonen til et nytt land medføre en sosial degradering i form av at utdannelser kan miste sin verdi, samtidig som språkbarrierer, kulturelle forskjeller og diskriminering kan by på utfordringer og barrierer på arbeidsmarkedet (Fekjær, 2015, s. 91).

Innvandrere kommer ofte dårligere ut enn befolkningen for øvrig i levekårsundersøkelser knyttet til inntekt, utdanning og tilknytning til arbeidslivet (Vrålstad & Wiggen, 2017). På bakgrunn av slike mønster stiller både Schiefloe (2011, s. 252), Fekjær (2015, s. 92) og Frønes og Strømme (2014, s. 49) spørsmål ved om innvandrere i nyere tid kan utgjøre en ny underklasse. Med begrepet underklasse refererer de til en stabil gruppering av mennesker som lever på ulike stønadsordninger «utenfor samfunnet» (Frønes & Strømme, 2014, s. 49). Samtidig viser en lang forskningstradisjon at barns familiebakgrunn er avgjørende for deres egne livssjanser, deres utdanningsvalg og hvilken sosial status de får som voksne (Schiefloe,

2011, s. 254). Forskere har derfor vært opptatt av å kartlegge innvandrernes etterkommere og undersøke om de opplever bedre muligheter enn sin foreldregenerasjon. Henriksen og Østby (2007, s. 30) omtaler etterkommerne som «den langsiktige integreringens lakmestest», på bakgrunn av at deres deltakelse i samfunnet på mange måter kan tolkes som de langsiktige resultatene av de siste tiårs innvandring til Norge.

Jeg har valgt å fokusere på etterkommere av innvandrere i denne oppgaven på bakgrunn av en genuin interesse knyttet til deres muligheter for deltakelse i det norske samfunnet. Denne interessen bygger på en oppfatning av at både strukturelle forhold, førende politikk og deres egen bakgrunn er viktig for deres videre livssjanser. Den bygger også på en forståelse av at utdanning i dagens samfunn er av stor betydning, og grunnleggende for den enkeltes integrasjon i samfunnet (Frønes & Strømme, 2014, s. 22). Det norske velferdssamfunnet er bygget på verdier og institusjoner som skal sikre like muligheter for alle, uavhengig av familiebakgrunn (Hansen & Wiborg, 2009, s. 379). En rettferdig fordeling av samfunnets goder er også et sentralt prinsipp på helse- og sosialfeltet. Samfunnsmandatet man er gitt som profesjonsutøver innebærer at vi har et kritisk blikk på strukturelle rammer som på ulike måter kan være til hinder for dette (FO, 2020). På bakgrunn av høyere utdannings viktige plass i det moderne, norske kunnskapssamfunnet ønsker jeg å rette søkelyset mot innvandrernes etterkommere, og hvordan utdanning kan bidra til oppadstigende muligheter for denne gruppen.

1.1 Problemstilling, dens begrunnelse og avgrensning

Norsk innvandringshistorie betegnes fortsatt som relativt ung, ettersom Norge i første rekke har vært kjennetegnet med utvandring (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 129). Norskfødte etterkommere er derfor et relativt nytt tilskudd til den norske befolkningen, men er samtidig en gruppe i stadig vekst. Det har også skjedd store endringer i sammensetningen av innvandrere de siste tiårene, hovedsakelig knyttet til EØS-avtalen om fri bevegelse mellom medlemsland (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 17). Jeg har valgt å avgrense datamaterialet til det siste tiåret, og å konsentrere meg om etterkommere av innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling og underspørsmål:

Hvilken rolle spiller høyere utdanning for sosial mobilitet blant innvandrernes etterkommere?

Underspørsmål:

Hvilken sammenheng er det mellom etterkommernes klassebakgrunn og utdanning?

Hvilken rolle spiller etnisk kapital for etterkommernes sosiale mobilitet?

Problemstillingen og underspørsmålene inneholder noen sentrale begrep som jeg nå vil gjøre rede for:

Innvandrerne norskfødte barn ble lenge omtalt som «annengenerasjonsinnvandrere». Etter hvert pekte mange på denne betegnelsen som lite treffende. De har ikke selv innvandret, og fikk dermed ett uriktig stempel. Det ble da erstattet av «etterkommere», som er blitt vanlig å bruke i forskning og litteratur de siste årene (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 417).

Klassebakgrunn omfatter våre foreldres status, ressurser og sosiale posisjoner (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 14), og en vanlig forståelse av klassebegrepet er knyttet til hva mennesker besitter av økonomiske ressurser, eiendom og kvalifikasjoner (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 15). Nyere klasseforståelse vektlegger også mengden sosiale og kulturelle ressurser som viktige klasseindikatorer (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 21). Begrepet står sentralt i forskning som forklaringer på levekårsutvikling på tvers av generasjoner, også i forskning på etterkommere av innvandrere sine livssjanser.

Sosial mobilitet dreier seg om i hvilken grad sosiale posisjoner reproduseres på tvers av generasjoner, eller om kommende generasjoner opplever forbedrede eller forverrede livssjanser. I den grad foreldres posisjoner i stor grad reproduseres snakker vi ofte om lav sosial mobilitet. Motsatt snakker vi om høy sosial mobilitet når et individ med et gitt utgangspunkt beveger seg opp eller ned i det sosiale hierarkiet. Studier av sosial mobilitet dreier seg altså om samfunnsendringer og stabilitet (Dahlgren & Ljunggren, 2010, ss. 24-25).

Begrepet etnisk kapital viser til normer, verdier og sosial kontroll innad i etniske nettverk, og kan representere et fruktbart perspektiv for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere (Leirvik, 2014, s. 3).

1.3 Oppgavens oppbygning

Videre i oppgaven skal jeg først gjøre rede for min metodiske tilnærming, og forklare hva som ligger til grunn for mitt metodevalg, og søkeprosessen hvorigjennom jeg har kommet fram til litteratur og mitt datagrunnlag. Deretter har jeg ett kapittel med teori som er viktig for å forstå mine funn om tematikken sosial ulikhet, sosial mobilitet og hvordan kunnskapssamfunnet åpenbarer seg som vår sosiale kontekst. I det påfølgende kapittelet vil jeg presentere og drøfte de mest relevante funnene fra datamaterialet mitt. Problemstillingen og underspørsmålene mine vil gå igjen som en rød tråd gjennom oppgaven, hvor jeg avslutningsvis vil presentere hva jeg har kommet fram til.

2.0 Metode og vitenskapeteoretisk forankring

Det stilles stadig høyere krav til at den praktiske utøvelsen av profesjonsyrker skal være evidensbasert. Det innebærer at utøvelsen er basert på forskningsbasert kunnskap (Jacobsen, 2010, s. 17). Aadland (2011, s. 50) beskriver vitenskap som systematisk og kontrollert utvikling av kunnskap om naturen, mennesket og samfunnet, og innenfor helse- og sosialfagene skal vitenskap bidra til å avklare hva som er god praksis, og å skape god praksis. For å nå disse målene trenger vi metode, som forteller oss noe om hvordan vi kan gå til verks for å framskaffe, kvalitetssikre og etterprøve kunnskap (Dalland, 2012, s. 112). I dette kapittelet skal jeg redegjøre for arbeidsprosessen, og begrunne noen valg og vurderinger jeg har gjort underveis. Systematikk og åpenhet er sentralt når vi gjennomfører undersøkelser etter vitenskapelige premisser, og målet mitt er at mine premisser blir klare for leseren, og åpner for innsyn i mine funn (Jacobsen, 2010, s. 18).

I denne oppgaven bestemte jeg meg for å bruke litteraturstudie som metode. Hovedgrunnen til det er tidsbegrensninger og sosiale distanseregler som er i kraft på bakgrunn av viruset som er i omløp. I en litteraturstudie samler jeg ikke data selv, men bruker data som er samlet av andre som empiri. Formålet mitt med denne metoden er å få bedre innsikt i kunnskapsstatusen på feltet, som i mitt tilfelle er knyttet til etterkommere av innvandrere, klassebakgrunn, sosial mobilitet og høyere utdanning (Jacobsen, 2010, ss. 53-54). I søkeprosessen etter litteratur gjorde jeg et bevisst valg om å inkludere både kvalitative og kvantitative artikler, og vurderte at dette ville styrke min undersøkelses troverdighet og gyldighet. Bakgrunnen for det er at de ulike tilnærmingene har ulike styrker og svakheter. Mens kvalitative intervju kan bidra til ny kunnskap og dypere forståelse, kan kvantitative undersøkelser bidra til å beskrive omfanget

av et fenomen (Jacobsen, 2010, s. 25).

2.1 Søke- og utvalgsprosess

Klasseteori og sosial mobilitet blant etterkommere av innvandrere har ikke vært et dominerende emne på studiet. Det gjorde at jeg i begynnelsen av søkeprosessen gjorde en grundig jobb med å sette meg inn i hva andre tidligere hadde skrevet om dette temaet. Jeg brukte hovedsakelig databasen Oria, men også databasene Academic Search Elite, Scopus og Idunn. Jeg gjorde breie søk med «sosial mobilitet», «social mobility», «Norge», «Norway», «etterkommer*» og «second-generation immigrants». Jeg dannet meg et inntrykk av at sosial mobilitet er tett knyttet til klassebakgrunn og grad av utdanning. Jeg fikk også inntrykk av at mye forskning la vekt på at klasse og ulikhet ofte reproduseres over generasjoner. Det bidro til å avgrense min problemstilling ytterligere, og ga meg nye relevante søkeord som «etnisk kapital», «ethnic capital», «klassebakgrunn», «class background», «reproduksjon», «reproduction», «skole», «skule», «school», «utdanning» og «education».

I utvalgsprosessen var jeg også opptatt av de ulike artiklenes validitet og reliabilitet, som handler om litteraturens relevans og troverdighet (Jacobsen, 2010, ss. 20-21). Disse kravene førte til at jeg i søkeprosessen benyttet meg av ulike eksklusjons- og inklusjonskriterier. Jeg har blant annet vært opptatt av at litteraturen skal være nyest mulig, og har hovedsakelig søkt etter litteratur som er skrevet etter 2014. For å sikre kvaliteten i funnene mine har jeg også vært opptatt av at artiklene er fagfellevurdert. Det innebærer at andre eksperter har gjort en kritisk vurdering av bidraget før det er blitt publisert (Svartdal, 2020).

Den første artikkelen jeg valgte å inkludere var Marianne Takvam Kindts artikkel *Innvandrerdriv eller middelklassedriv* (2017). Gjennom intervjuer med 28 etterkommere på prestisjefulle utdanningsløp har Kindt forsøkt å fange etterkommernes forståelse av egen klassebakgrunn, og dens betydning for deres utdanningssuksess. I artikkelen bruker hun tre av disse etterkommerne som bærende eksempler. Store deler av litteraturen på feltet tar utgangspunkt i innvandrernes klassestatus i Norge, og jeg vurderte derfor artikkelen som interessant da den kunne tilføre meg et perspektiv som er lite belyst. Den andre artikkelen jeg valgte å benytte meg av var Mariann Stærkebye Leirviks artikkel «*Medaljens bakside*»: *omkostninger av etnisk kapital* (2016). Gjennom kvalitative intervju med minoritetsrådgivere i videregående skole og etterkommere av innvandrere undersøker hun om ulike faktorer som

normalt blir beskrevet som mobilitetsfremmende, også kan ha negative konsekvenser. Den tredje artikkelen jeg fant gjennom systematiske søk var Are Skeie Hermansens artikkel «*Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks?*» (2017). I lys av teoretiske argumenter og foreliggende forskning diskuterer Hermansen hvorvidt velferdsstaten fremmer utdanningsmuligheter og økonomisk mobilitet blant innvandrernes etterkommere.

For å tilfredsstille inklusjonskravet jeg satte til meg selv om å inkludere kvantitative data valgte jeg å lete etter den siste artikkelen i Statistisk sentralbyrås breie register. På deres nettside søkte jeg etter statistiske opplysninger som kunne sette problemstillingen min og funnene som fremgår av de andre artiklene inn i en større sammenheng (Dalland & Trygstad, 2012, s. 70). Der fant jeg artikkelen «*Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?*» (2017) av Alice Steinkellner med statistikk om hvordan innvandrere, etterkommere av innvandrere og befolkningen for øvrig deltar og presterer i utdanningssystemet.

2.2 Kildekritikk

I de følgende avsnittene skal jeg vurdere og karakterisere artiklene jeg har tatt i bruk (Dalland & Trygstad, 2012, s. 67), og gjøre rede for i hvilken grad de lar seg anvende til å belyse min problemstilling. Det innebærer at jeg skal vurdere artiklenes validitet og reliabilitet, og med et kritisk blikk vurdere hvilke negative sider mitt utvalg kan ha.

I et fagfelt som vokser raskt kan det være nødvendig å si noe om hvorvidt litteraturen er tilstrekkelig oppdatert i lys av dagens situasjon (Dalland & Trygstad, 2012, s. 72). Når innvandrere og deres etterkommere omtales som en gruppe, kan det skape inntrykk av stor grad av likhet mellom dem, og dekke over mangfoldet som finnes (Fauske, 2014, s. 13). De som utgjør sammensetningen av etterkommerbefolkningen i dag, er ikke de samme som utgjorde samme gruppe for noen år siden. De første etterkommerne i moderne historie er barn av de første arbeidsinnvandrerne, som kom fra land som Pakistan, Marokko, Tyrkia og India (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 219). I dag representerer etterkommerne langt flere landbakgrunner. Dette var en av grunnene til at jeg ønsket å basere mine funn på data som var mest mulig oppdatert. Til tross for at artiklene jeg baserer meg på er publisert i henholdsvis 2016 og 2017, er det også viktig å huske på at jeg baserer meg på sekundærdata. Det innebærer at empirien artiklene baserer seg på i de fleste tilfeller vil være litt eldre enn artiklene i seg selv. For eksempel er Leirviks intervjuer (2016) gjennomført i 2006, 2007 og

2011, mens Kindt (2017) gjennomførte sine intervjuer i 2013 og 2014. Det kan derfor godt tenkes at dagens situasjon er noe annerledes enn hvordan den blir beskrevet i min litteratur, og at resultatene av disse intervjuene ikke ville blitt helt like om de ble gjennomført i år.

En annen utfordring ved litteraturstudie er at dataene ofte har vært samlet inn og brukt i en helt annen hensikt enn min problemstilling. Det innebærer at andre har bestemt hvilke forhold som skal studeres (Jacobsen, 2010, ss. 108-109). Dette er spesielt relevant knyttet til Hermansens artikkel (2017), da jeg i liten grad har kontroll over hvordan dataene er samlet inn i den forskningen han tar utgangspunkt i. Når jeg anvender artikkelen kan den dataen som blir presentert ha vært oversatt og fortolket flere ganger, som kan bety at det opprinnelige perspektivet har forandret seg (Dalland & Trygstad, 2012, s. 73). Det er også viktig å nevne at Leirviks (2016) intervjuer med minoritetsrådgivere i videregående skole i utgangspunktet ble gjennomført i sammenheng med et kortvarig engasjement hun hadde hos IMDi, og hensikten var i første omgang å bruke dataene i en intern rapport. På grunn av bredden i denne rapporten vurderte hun likevel at intervjuene lar seg bruke til å belyse temaet i hennes artikkel (Leirvik, 2016). Et annet nevneverdig aspekt er at både Kindt (2017) og Leirvik (2016) har benyttet seg av et systematisk skjevt utvalg i sine intervjuer, da de bare har intervjuet «suksessfulle» etterkommere. Kindt beskriver det som et bevisst valg for å undersøke ulike veier til suksess (Kindt, 2017). Selv om min oppgave omfatter alle etterkommere, også de uten suksess, vurderte jeg artiklene som relevante for min oppgave. Grunnen til det er at forskerne gjennomgående i artiklene også belyser hvordan ulike mekanismer kan slå negativt ut for etterkommernes potensielle mobilitet.

Samtlige tre artikler er fagfellevurdert, og ulike søk viste også at de alle tre er forskere ved henholdsvis OsloMet, Universitetet i Oslo og Fafo. I databasen Scopus fant jeg at særlig Leirvik og Hermansen er sitert i mange artikler om høyere utdanning blant innvandrere og etterkommere, og de er begge sitert i Kindts artikkel (2017). Det skal også nevnes at Hermansen og Kindts artikler er begge publisert i den samme utgaven av Norsk sosiologisk tidsskrift (2017). Tidsskriftet har som mål å være den ledende publiseringskanalen for norsk sosiologi og beslektede fag.

Artikkelen fra Statistisk sentralbyrå skiller seg litt fra de tre artiklene jeg fant gjennom systematiske søk. Mens de tre nevnte artiklene er vitenskapelige artikler som enten baserer på forskernes egen eller andres forskning, er artikkelen fra SSB basert på forskjellige statistikker

med ulike starttidspunkt. Utgangspunktet for artikkelen beskrives som at det er viktig å følge innvandrere og deres norskfødte barn gjennom utdanningssystemet, da dette gir muligheter til å delta på arbeidsmarkedet og å få ressursgrunnlaget for et godt liv i Norge (Steinkellner, 2017).

3.0 Teoretisk ramme

Overgangen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet er grunnleggende for å forstå utdanningsinstitusjonenes posisjon i vår sosiale kontekst. Dette utgjør sammen med sosial ulikhet og klasseteori hovedfokuset i dette kapittelet. Med utgangspunkt i tidligere pensumlitteratur skal jeg også ta for meg klasseteori, forståelsen av sosial mobilitet samt andre relevante begrep.

3.1 Fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet

Våre levekår er forankret i ett samspill av økonomiske, sosiale og individuelle ressurser, som videre spiller sammen med samfunnsmessige forhold (Frønes & Strømme, 2014, s. 17). De siste 50 årene har vi vært vitne til at de samfunnsmessige forholdene har endret seg, og vi har gått fra å være ett industrisamfunn til å bli ett kunnskapssamfunn. De unge i industrisamfunnet ble nærmest «skrudd» inn i voksenlivet ved at unge menn fikk jobb i industrien, og unge kvinner ble tildelt rollen som husmor. Industrisamfunnet sikret med det sosial integrasjon ved at nesten all ungdom oppnådde inkludering i arbeid og familie. Fra 1970-årene ble livsløpet gradvis forandret. Stadig flere tok utdanning, og tidlig familieetablering ble ikke lenger det dominerende (Frønes & Strømme, 2014, ss. 20-21). Denne utviklingen har fortsatt over flere tiår, og det er skapt en ny sosialiseringsstruktur hvor en posisjon med bare grunnutdanning har gått fra å være det normale til en risikofaktor for å stå utenfor sentrale samfunnsarenaer. I det postindustrielle kunnskapssamfunnet er utdanning grunnleggende for den enkeltes integrasjon i yrkeslivet, og kravene til kompetanse ser stadig ut til å øke (Frønes & Strømme, 2014, s. 26).

Utdanningssystemene blir på den måten blant kunnskapssamfunnets viktigste institusjoner, og kan på mange måter ha en polariserende effekt. Frønes og Strømme (2014, s. 109) omtaler utdanning både som den sentrale mobilitetsskapende faktoren og den sentrale marginaliseringsgeneratoren i kunnskapssamfunnet. Grunnen til det er at utdanning skaper integrasjon og muligheter ved at man tilegner seg kompetanse som er nødvendig for å bli

arbeidsmessig inkludert. Samtidig vil mangel på utdanning kunne ha motsatt effekt, både i form av at man ikke tilfredsstillt krav til kompetanse, men også fordi marginalisering i skolen ofte kan føre til marginalisering på andre arenaer (Frønes & Strømme, 2014, s. 26). Dette har bidratt til å skape nye former for sosial lagdeling, hvor det å mestre skolens forventninger og krav er avgjørende for våre videre livsjanser. Analyser av forholdet mellom sosiale klasser og skolens koder viser at vår familiebakgrunn er av stor betydning for valg og prestasjoner i utdanningssystemet. Barn av utdannede foreldre starter med ett bedre utgangspunkt enn barn fra arbeiderklassefamilier (Frønes & Strømme, 2014, s. 27). Ulikhet i befolkningen blir dermed opprettholdt ved at vi ofte reproducerer våre foreldres posisjoner i det samfunnsmessige hierarkiet.

Emilie Durkheim (1858-1917) var en av sosiologiens grunnleggere. Han framhevet funksjonen utdanningssystemet hadde som sosialiseringsarena, og var opptatt av at sosiale ulikheter skulle ha rot i talent og kapasiteter, og ikke i sosial arv (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 111). Utdanningens betydning er med andre ord ikke ett nytt fenomen, men var tidligere først og fremst forbeholdt samfunnets øverste sosiale sjikt. Å begrense den sosiale arvens betydning var også ett sentralt prinsipp i utbyggingen av den norske velferdsstaten og utdanningsinstitusjonene. Målsetningen var at klasseskillene skulle utjevnes gjennom skolen, noe som bidro til at Statens lånekasse ble opprettet i 1947. Den skulle fjerne de økonomiske barrierene ved høyere utdanning, og redusere de sosiale ulikhetene når det gjaldt hvem som tok og ikke tok utdanning (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 16). Siden den gang har skolen og utdanningssystemet gjennomgått en rekke reformer, hvor en av de mest sentrale var reform 94. Ett grunnleggende mål med reformen var lik rett til utdanning uavhengig av kjønn, sosial og økonomisk bakgrunn, og reformen inneholdt blant annet lovfestet rett til tre års videregående opplæring (NOU 1994:3, s. 13).

3.2 Fra klasse til mobilitet – fra Marx til Bourdieu

Sosial ulikhet handler om fordelingen av knappe goder. Det vil si goder som er begrenset, som gjør at ikke alle kan få det de ønsker (Schiefløe, 2011, s. 241). Grunnen til at vi kaller det sosial ulikhet er at fordelingen av goder og byrder ikke kan forklares ut fra tilfeldigheter. Fordelingen er samfunnsmessig betinget, og skjer på en måte som gjør at ulike sosiale grupper kommer ulikt ut. I beskrivelsen av sosial ulikhet bruker vi ofte betegnelsen sosial lagdeling. I praksis innebærer det at samfunnets medlemmer blir plassert i et slags hierarki

etter hvor mange ettertraktede goder de disponerer. Forskning viser at plasseringen i dette hierarkiet har betydning for nærmest alle sider ved menneskers situasjon og atferd (Schiefløe, 2011, s. 242). Det gjelder blant annet hva vi har, hva vi gjør, hva vi liker, hvilke problemer vi har og hvilke muligheter vi har. Det er også viktig som samfunnsfenomen, fordi mekanismene for fordeling og graden av ulikhet er avgjørende for hva man stemmer ved politiske valg, den politiske situasjonen og mengden sosiale konflikter. Hva som er en rettferdig og rimelig fordeling av goder og byrder er også sentralt, og lagdelingen er derfor også knyttet til hva som er en etisk og verdimeslig riktig fordeling (Schiefløe, 2011, s. 243).

For å forklare og forstå hvorfor det finnes systematiske kilder til ulikhet er klasseteori ett av flere perspektiv som kan anvendes. Klasseteori dreier seg primært om at mennesker blir kategorisert ut fra ulike sosiale kriterier, og inndelt i klasser basert på visse felles kjennetegn (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 20). Begrepet er i første rekke knyttet til Karl Marx (1818-1883), som i framveksten av det moderne, kapitalistiske samfunnet observerte at det oppstod en motsetning mellom kapitalistene og proletariatet. Makt og rikdom ble samlet hos en liten overklasse av kapitalister, mens en mindre privilegert arbeiderklasse ble tvunget til å selge sin arbeidskraft for å overleve (Schiefløe, 2011, s. 40). Det kom av at kapitalistene hadde eierskap til produksjonsmidlene, og kunne dermed tilegne seg profitten som oppstod som følge av den merverdien arbeiderne skapte gjennom sitt arbeid (Scott, referert i Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 20). Dette er kjernen i marxistisk teori, nemlig at klasser oppstår når en del av befolkningen tilegner seg verdien av andres arbeid (Schiefløe, 2011, s. 248). Marx kjempet for arbeiderklassens frigjøring fra undertrykkelse, og for å legge grunnlaget for ett rettferdig samfunn uten motsetninger. Innflytelsen fra Marx har bidratt til å rette oppmerksomheten mot viktige samfunnsforhold som fremdeles er veldig aktuelle. Blant annet har marxistisk orientert forskning stått sentralt i studier av forskjeller i samfunnet, interessekonflikter, arbeidsforhold og arbeidsmiljø (Schiefløe, 2011, s. 40).

Klassebegrepet forbindes av mange med skillene mellom arbeidere og kapitalister i industrisamfunnet. Andre forbinder det også med politisk ideologi, kommunisme og revolusjon. På bakgrunn av dette er det i senere tid ett sentralt spørsmål i hvilken grad klassebegrepet fortsatt er relevant. Ulikhetene i samfunnet eksisterer derimot fremdeles, i litt andre former og uttrykk, og kan derfor være et fruktbart perspektiv for kritisk samfunnsstenking (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 16). Analyser av sosiale klasser formidler sammenhengen mellom folks hverdagsliv og økonomiske og sosiale prosesser, og viser til

hvordan strukturerte sosiale og økonomiske forskjeller reproduseres på tvers av generasjoner (Crompton, referert i Dahlgren & Ljunggren, 2010, s.15).

Pierre Bourdieus (1930-2002) teorier og forskning har stått sentralt i nyere klasseforskning. I tillegg til økonomisk kapital, som også tidligere stod sentralt i klasseforskningen, la Bourdieu stor vekt på mengden kulturell og sosial kapital. Med kapitalbegrepet viser han til en form for ressurser ulike aktører kan benytte seg av for å oppnå knappe goder (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 21). Han knytter klassebegrepet til mengden og sammensetningen av disse formene for kapital, og tillegger dette stor vekt i sin forståelse av klasse og reproduksjon av ulikhet (Bourdieu, 1984, referert i Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 200). Ett av Bourdieus hovedpoeng i sine studier av sosial ulikhet er at klasse og kapitalmengde er relasjonelt, og at menneskers forståelse av hva som er riktig og viktig vil variere på tvers av sosiale lag (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 21).

Sosial mobilitet er også et grunnleggende trekk ved nyere klasseforståelse, og dreier seg om hvordan sosiale posisjoner reproduseres eller endres, innad i individuelle livsløp og på tvers av generasjoner (Schiefløe, 2011, s. 254). Vi kan skille mellom oppadgående og nedadgående sosial mobilitet. Oppadgående sosial mobilitet dreier seg om mennesker som med ett lavere utgangspunkt på ulike måter stiger i det sosiale hierarkiet. På samme måte dreier nedadgående sosial mobilitet seg om mennesker som faller på den sosiale rangstigen. (Schiefløe, 2011, s. 277). For mennesker fra lavere sosiale lag vil oppadgående sosial mobilitet ofte være en ambisjon, men for at det skal være mulig i praksis er det avgjørende hvilket samfunn man lever i, og i hvilken grad sosiale forskjeller blir opprettholdt eller endret over tid (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 15). Utdanning er sentralt i moderne mobilitetsforståelse (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). I løpet av de siste 50 årene har skole- og utdanningssystemet vært gjennom mange og omfattende politiske reformer. En sentral målsetning ved disse har vært å fremme sosial utjevning og med det også sosial mobilitet, ut fra prinsippet om lik tilgang på utdanning. Tidlig på 1950-tallet var det mindre enn 6000 studenter i Norge, mens det tilsvarende på 2010-tallet var mer enn 235.000 studenter i den samla universitets- og høgskolesektoren (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 109).

På bakgrunn av faktorer som teknologisk utvikling, økonomisk vekst, en aktiv stat og et utbygd utdanningssystem har vi de siste tiårene sett tendenser til strukturell mobilitet i Norge. Lagdelingsstrukturen i samfunnet har endret seg, og oppadgående sosial mobilitet er lettere

tilgjengelig enn hva det var tidligere (Schiefløe, 2011, ss. 278-279). Et samfunns strukturelle mobilitet henger sammen med hvor åpent eller lukket det er (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, ss. 12-13). I et fullstendig lukket samfunn vil alle posisjoner være tilskrevet og forhåndsbestemt, som vi for eksempel har sett i noen kastesamfunn. I et fullstendig åpent samfunn vil derimot alle posisjoner bli tildelt på bakgrunn av tilfeldigheter eller egne prestasjoner (Schiefløe, 2011, s. 276). Som følge av utviklingen de siste tiårene har vi gjerne en tendens i Norge til å tenke at vi er et relativt åpent samfunn, og at kampen om velstand og utdanningsoppnåelse er en samfunnskonkurranse alle samfunnsborgere deltar i på samme betingelser. Likevel fant man så sent som i 1981, 34 år etter opprettelsen av lånekassen, at barn av fedre med høyere universitetsutdanning hadde 12 ganger større sjanse for å bli universitetsstudenter enn de som hadde fedre med bare obligatorisk skolegang (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 16). Vi ser med andre ord at selv om strukturelle forhold endres, er fortsatt familiebakgrunn av stor betydning. Ulikhet blir fremdeles reproduisert, om ikke i like stor grad som tidligere. Det blir tydelig at det ikke er en rettferdig samfunnskonkurranse, da noen har et konkurransefortrinn, og stiller med et bedre utgangspunkt enn andre (Korneliussen, referert i Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25).

3.2.1 Kulturell kapital og utdanning

Bourdieu introduserte begrepet kulturell kapital som en betegnelse på en kulturell kompetanse og ressurser som bidrar til å definere sosiale posisjoner, sosial ulikhet og klasseformasjoner i et gitt samfunn (Schiefløe, 2011, s. 164). Kulturell kapital tilegnes gjennom sosialiseringen, og dreier seg om eksplisitt kunnskap, men også tatt for gitte preferanser i måten vi opptrer på, snakker på og hvilke ambisjoner vi har (Schiefløe, 2011, s. 280). I en norsk kontekst er kulturell kapital først og fremst knyttet til utdanning, hvor det er godt dokumentert at foreldres kulturelle kapital er av stor betydning for deres barns valg og suksess i utdanningssystemet (se for eksempel Hansen & Wiborg, 2010, s. 201). Barn og unge med velutdannede foreldre får dermed konkurransemessige fortrinn i utdanningssystemet, ved at de i større grad identifiserer seg med skolens verdier, språk og ytringsformer, i motsetning til barn av foreldre fra lavere sosiale klasser (Schiefløe, 2011, s. 254). Kulturelle uttrykk varierer med andre ord mellom samfunnsklasser, og de dominerende klassenes kultur fungerer som en slags «legitim» kultur, som andre i lavere klasser kan mestre i ulik grad. I hvilken grad en har lignende kulturelle uttrykk som de dominerende klassene er avgjørende for hvor mye kulturell kapital en har (Hansen &

Wiborg, 2010, s. 200). Bourdieu illustrerer dette ved å vise til systematiske preferansevariasjoner knyttet til mat, musikk og syn på kunst, og hvordan disse variasjonene reproduseres gjennom sosialisering og arv (Schiefløe, 2011, s. 259). Kulturell kapital kan også gjøre veien inn i arbeidslivet lettere, ved hjelp av såkalte «portvokterfunksjoner», som bestemmer hvem som skal ansettes i ledige stillinger basert på gitte preferanser. Disse posisjonene vil ofte bestå av mennesker fra høyere sosiale lag, som kan være tilbøyelige til å foretrekke jobbsøkere som behersker de samme kulturelle kodene som seg selv i form av for eksempel språk og påkledning (Schiefløe, 2011, s. 260). Kulturelle egenskaper og ferdigheter kan bidra til at ulikhet blir reproduisert, ved at noen gis et fortrinn i skolen, mediene, arbeidslivet og på andre arenaer der en konkurrerer om resultater, prestisje eller andre knappe goder (Schiefløe, 2011, s. 376).

3.2.2 Sosial kapital

Bourdieu bidro også til å utvikle begrepet sosial kapital. Sosial kapital er et samleuttrykk for de ressursene vi har tilgjengelige gjennom våre sosiale nettverk som slektninger, venner og bekjentskap, og som kan brukes til å oppnå fordeler. Gjennom våre relasjoner kan vi få tilgang på omsorg, informasjon, tjenester og materielle goder, og det gir oss et godt utgangspunkt for å håndtere mange av livets utfordringer. Relasjonene vi har og nettverkene vi inngår i bidrar også til å tilfredsstille grunnleggende sosiale behov som felleskap og tilhørighet, og er derfor av sentral betydning for menneskers livskvalitet (Schiefløe, 2011, s. 376). I jakten på attraktive jobber kan man dra stor fordel av sosial kapital, og av å ha et bredt sosialt nettverk (Hansen & Wiborg, 2010, s. 201). Sosiale nettverk og relasjoner kan på ulike måter støtte og hjelpe oss lenger frem i køen for å oppnå knappe goder (Schiefløe, 2011, s. 280). Individets mengde sosiale kapital kan derfor være av avgjørende betydning for den enkeltes muligheter i jakten på privilegerte posisjoner.

3.2.3 Etnisk kapital

Begrepet etnisk kapital kan sies å være en videreutvikling av sosial kapital, og er et mye brukt begrep innenfor innvandrings- og utdanningsforskningen (Leirvik, 2014, s. 18). Begrepet skiller seg fra «tradisjonell» sosial kapital ved at det har sitt utspring i en etnisk gruppe eller etnisitet, og hensikten er dermed å tydeliggjøre forholdet mellom sosial kapital og etnisitet. Begrepet retter oppmerksomheten mot normer, verdier og sosial kontroll innad

i familien og det etniske nettverket. Det inkluderer mekanismer innad i familien og nettverket som både kan gi avkastning i utdanningssystemet, men også mekanismer som kan ha negative konsekvenser for barnas utdanningsatferd (Leirvik, 2014, s. 21).

3.3 Sosial kontroll

Forutsigbar sosial atferd er en forutsetning for at et samfunn skal fungere uten for mye kaos, og sosial kontroll er et samlebegrep for mekanismer som sikrer at regler følges i et sosialt system, enten på samfunnsnivå, i lokalmiljøer, i familier eller vennegjenger (Schiefløe, 2011, s. 317). Sosial kontroll innebærer en internalisering av normer og verdier, en begrensning av erfaring og at man bruker direkte virkemidler for å korrigere atferd med hensyn til bestemte normer. Internaliseringen av normer og verdier dreier seg først om at de må læres, før de senere aksepteres som legitime. Erfaringsbegrensning går ut på at våre erfaringer utgjør grunnlaget for vår virkelighetsforståelse, og hvilket handlingsrom vi opplever å ha. En begrensning vil dermed innebære større kontroll over mulige handlingsalternativer.

Virkemidler for å korrigere atferd kan være positive i form av klapp på skulderen, ros eller utmerkelse. De kan også være negative i form av utskjelling, fysisk avstraffelse eller fengsling. Vi kan her skille mellom uformelle sanksjoner, som utøves mellom mennesker på privat grunnlag, og formelle sanksjoner som forvaltes av myndigheter på grunnlag av lover og regelverk (Schiefløe, 2011, ss. 317-318).

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg skal i denne delen av oppgaven presentere de funnene jeg har gjort fra artiklene presentert i metodekapittelet, og drøfte disse funnene i lys av min problemstilling og underspørsmål.

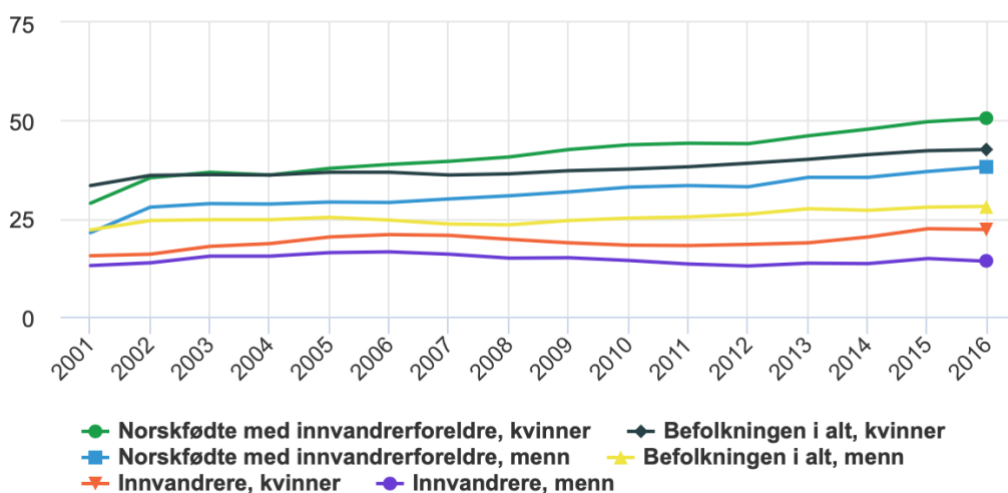
4.1 Etterkommernes utdanningsmønster

Artikkelen «*hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?*» (Steinkellner, 2017) laget for SSB presenterer ulike statistikker over innvandrere og deres norskfødte etterkommeres deltakelse og prestasjoner i skole og utdanning. Et viktig funn her er at andelen etterkommere av innvandrere i alderen 19-24 år som tar høyere utdanning har vokst med 19 prosentpoeng fra 2001 til 2016, som er en 12 prosent høyere økning enn den totale befolkningen har hatt i det samme tidsrommet. Mens hele 44 prosent etterkommere var i høyere utdanning høsten 2016, var det tilsvarende tallet for hele befolkningen 35 prosent. Noen grupper norskfødte etterkommere topper statistikken for høyere utdanning, og ligger

langt over befolkningsgjennomsnittet og den norske majoritetsbefolkningen. Dette gjelder gutter og jenter fra Kina, Sri Lanka, India, Vietnam og Bosnia, som er overrepresentert ved høyere utdanningsinstitusjoner. Samtidig viser også statistikk fra artikkelen at etterkommere ligger under gjennomsnittet når det kommer til å fullføre videregående skole. Mens 51 prosent etterkommere fullfører videregående skole på normert tid, er tilsvarende tall for alle elever 58 prosent. Et annet statistisk funn er at etterkommere av innvandrere har større tilbøyelighet til å velge studieforbereidende utdanningsprogram på videregående skole. Høsten 2016 befant hele 70 prosent av etterkommerne i videregående opplæring seg på studiespesialiserende linjer, mens tilsvarende tall for hele befolkningen var 50 prosent, hvor den gjenværende halvparten gikk et yrkesfaglig studieprogram (Steinkellner, 2017).

Figur 6. Studenter i høyere utdanning i prosent av registrert årskull. 19-24 år. Etter innvandrerbakgrunn og kjønn

Prosent



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Som det går frem av tabellen er norskfødte etterkommere overrepresentert i høyere utdanning (Steinkellner, 2017).

Leirvik (2016) er også opptatt av denne tendensen til utdanningspolarisering, hvor etterkommere ser ut til å gjøre det bra i høyere utdanning, samtidig som de ser ut til å ha større tilbøyelighet til å ikke fullføre videregående skole. Noen av minoritetsrådgiverne hun snakket med peker på innvandrerforeldres høye ambisjoner som utslagsgivende både for at noen gjør det veldig bra på skolen, og for at andre har større problemer. Flere av dem forteller om ungdom som velger krevende realfag, i stedet for fag de egentlig er flinke i og har interesse for, som videre for noen resulterer i dårligere karakterer. En av rådgiverne illustrerer

dette ved å fortelle om en etterkommer som er veldig flink i språk, men som har valgt realfag, fordi han er fast bestemt på at han skal bli kirurg. I disse fagene får vedkommende dårlige karakterer, og rådgiveren opplever at han kaster bort tid og evner (Leirvik, 2016). Mye kan tyde på at etterkommere har stor tilbøyelighet for å sikte seg inn mot prestisjefulle studier. Det viser seg også i faktiske forhold, da det er en sterkere rekruttering til profesjonsutdanningene blant flere etterkommergrupper i Norge (Leirvik, 2016). Dette kan også ses i samsvar med Kindts funn (2017). Hun peker på at mange innvandrerforeldre er opptatt av utdanning som en statusmarkør innad i eget nettverk. Flere av foreldrene til hennes informanter har gjennom hele oppveksten vært svært eksplisitte i sin verdsetting av utdanning, og i sitt ønske om at barna skal ta utdanning (Kindt, 2017).

Som presentert i artikkelen til SSB (Steinkellner, 2017) peker også Lødding (referert i Leirvik, 2016) mot at søkningen til studieforbredende utdanningsprogram er sterkere blant etterkommere av innvandrere enn blant etnisk norske. Det kan tenkes at dette er et uttrykk for høye utdanningsambisjoner i mange innvandrerfamilier. En av minoritetsrådgiverene Leirvik har snakket med illustrerer også dette ved å fortelle om en gutt som nærmest ble tvangsflyttet fra musikklinjen til et studieforbredende utdanningsprogram, hvor bakgrunnen for flyttingen var hans foreldres ønske om at han skulle studere medisin (Leirvik, 2016).

4.2 Etterkommernes klassebakgrunn og dens betydning

Sammenhengen mellom klassebakgrunn og utdanning er godt dokumentert, og dette er også utgangspunktet for Kindts artikkel «*innvandrerdriv eller middelklassedriv*» (Kindt, 2017). Barn som kommer fra familier med høy kulturell kapital og velutdannede foreldre identifiserer seg i større grad med skolens verdier, og opplever høyere utdanning som en større selvfølgelighet (Hansen & Wiborg, 2010, s. 201). Til tross for oppvekst i familier som befinner seg lavere på den sosioøkonomiske rangstigen, presterer mange etterkommere som tidligere nevnt bra i det norske utdanningssystemet (Hermansen, referert i Kindt, 2017). Funn fra flere studier antyder dermed at etterkommernes valg og prestasjoner i utdanningssystemet i mindre grad er avhengig av foreldrenes klassebakgrunn (Bratsberg m.fl., referert i Kindt, 2017). Når etterkommere av innvandrere har suksess i utdanningssystemet på tross av foreldrenes ofte lave posisjoner i Norge, kan det fra politisk hold tolkes som at det er mulig å overskride strukturelle barrierer gitt av familiebakgrunn, og videre at utdanningssystemet fungerer utjevne (Kindt, 2017). Mye utdanningsforskning har derfor i de senere år lagt vekt på at unge innvandrere og etterkommere av innvandrere har «mer driv» (Leirvik, 2016).

Kindt vektlegger etterkommernes subjektive opplevelse av egen klassebakgrunn i sin artikkel, og undersøker hvordan denne henger sammen med deres foreldres støtte og involvering i skolegang og utdanningsvalg (Kindt, 2017). Et viktig poeng hos Kindt er risikoen for å overvurdere den faktiske betydningen av kulturelle faktorer, dersom man ikke inkluderer en forståelse av tidligere sosial status fra hjemlandet. Et viktig funn hun gjør er at mange av etterkommerne med suksess i utdanningssystemet opplever sin klassebakgrunn som høyere enn deres sosioøkonomiske posisjon i Norge skulle tilsi. Disse etterkommerne opplever også at foreldrene har vært involvert i skolegang og utdanningsvalg på en måte som kan minne om typisk «middelklasseatferd» (Kindt, 2017), som innebærer at deres hverdag er organisert med tanke på fremtiden, og at aktiviteter man gjør har et formål (Stefansen og Aarseth, referert i Kindt, 2017). Basert på Kindts funn kan det tyde på at etterkommernes klassebakgrunn er av større betydning enn det tidligere forskning på feltet har gitt uttrykk for. Funnet antyder at den strukturelle mobiliteten som finner sted for mange etterkommere i Norge, i mange tilfeller kan være et uttrykk for reproduksjon av foreldrenes posisjoner fra hjemlandet. Det norske utdanningssystemet vil i tilfelle framstå som noe mindre utjevne, enn dersom vi kun tar utgangspunkt i det norske klassehierarkiet (Kindt, 2017).

At en stor andel av de suksessfulle etterkommere Kindt (2017) har snakket med opplever å ha høy klassebakgrunn, kan også være et uttrykk for hvem det er som emigrerer fra lavinntektsland. Hermansen (2017) peker på at innvandrere som har migrert til rike mottakerland i Europa som regel er positivt selektert, i form av at de har et høyere utdanningsnivå enn ikke-migranter fra hjemlandet. Han påpeker at et slikt mønster mest sannsynlig reflekterer at det er store kostnader og risikoer forbundet med migrasjon, og at de med færrest ressurser møter ulike barrierer som gjør emigrering vanskelig (Hermansen, 2017).

4.3 Betydningen av etnisk kapital

Selv om Kindts funn (2017) kan tyde på at etterkommernes klassebakgrunn og dens betydning blir underkommunisert i norsk sammenheng, skal vi heller ikke avskrive at kulturelle faktorer, og et sterkt «utdanningsdriv», kan ha en fordelaktig effekt for etterkommere i utdanningssystemet. Utdanningsforventningene etterkommerne ofte møter hos foreldre og innad i det etniske nettverket kan sies å være en del av det vi omtaler som etnisk

kapital. Leirvik (2016) argumenterer for at bruken og tilgangen på etnisk kapital kan være en forklaring på hvorfor mange etterkommere har suksess i utdanningssystemet (Leirvik, 2016). I mange etniske nettverk er de unge etterkommernes utdanningsvalg av stor betydning for hele familiens ære, som videre kan resultere i ett sterkt utdanningspress (Kindt, 2017). Både Kindt (2017) og Leirvik (2016) har informanter som beskriver foreldre med høye utdanningsambisjoner, som på ulike måter har bidratt til suksess i utdanningssystemet. En av Kindts informanter forteller at foreldrene og det etniske nettverket hele oppveksten har vært opptatt av at han skal ta utdanning, til tross for foreldrenes lave klasseposisjon både i hjemlandet og i Norge (Kindt, 2017). Minoritetsrådgiverne Leirvik har snakket med legger vekt på at utdanningsambisjonene er positive når de unge har ressurser og kapasitet til å innfri forventningene. De mener at for noen kan foreldrenes ambisjoner være forklaringen på at de unge klarer seg gjennom videregående, og at det bidrar til en fordelaktig stå-på-vilje (Leirvik, 2016).

Familien og det etniske nettverket kan på den måten fungere som en form for sosial kapital for mange etterkommere av innvandrere, og delvis forklare hvorfor mange av dem gjør det bedre enn hva deres sosiale bakgrunn skulle tilsi. Historiene til de to etterkommerne som Leirvik framhever i sin artikkel viser at de begge har vært en del av et etnisk nettverk der utdanning har blitt verdsatt, og vurdert som den beste veien for å oppnå sosial mobilitet (Leirvik, 2016). Et sentralt funn i Kindts artikkel viser likevel at ressursene som finnes innad i etniske nettverk er av ulik betydning for etterkommerne (Kindt, 2017). For de etterkommerne med lav sosial bakgrunn kan de ressursene som finnes innad i et etnisk nettverk være de eneste tilgjengelige, mens etterkommere med høy sosial bakgrunn ofte vil ha disse ressursene lettere tilgjengelig. Kindt illustrerer dette ved å vise til de tre etterkommerne som blir fremhevet i artikkelen. Mens de to etterkommerne som opplever å ha høy sosial bakgrunn har hatt tilgang på utdanningsfremmende ressurser i kjernefamilien, har han ene som opplever å ha lav sosial bakgrunn dratt stor nytte av et større etnisk nettverk. Foreldrene til sistnevnte har ikke vært involvert i skolearbeidet, på bakgrunn av at de har manglet ressurser som tid, språk og kjennskap til utdanningssystemet. I det etniske nettverket har derimot informanten fått tilgang på utdanningsråd og leksehjelp – ressurser han ikke hadde tilgjengelige hjemme (Kindt, 2017).

Det er også viktig å huske på at utdanning kan være verdsatt i ulik grad på tvers av samfunn, og i noen land være forbeholdt overklassen (Kindt, 2017). Noen vektlegger andre former for

sosial rangering, og et lavt utdanningsnivå kan for mange innvandrere speile et dårlig skolesystem i hjemlandet (Hermansen, 2017). Statistikken viser derimot at mange innvandrere og deres etterkommere ser ut til å verdsette mulighetene utdanningssystemet tilbyr (Steinkellner, 2017), og Kindt (2017) argumenterer for at takknemlighetspraksiser er en sentral del av den etniske kapitalen, og en utslagsgivende faktor for at mange etterkommere tar høyere utdanning. Til tross for at flere av etterkommernes foreldre ikke har utdanning selv, ser mange likevel ut til å verdsette utdanning høyt, og flere av informantene forteller om en oppvekst hvor skole og utdanning har spilt en sentral rolle (Kindt, 2017). Det kan derfor tenkes at takknemlighet overfor muligheten til å studere er en viktig faktor for at etterkommere tar høyere utdanning, som kanskje kan stå i kontrast til etniske nordmenn som gjerne kan oppleve denne muligheten som en selvfølgelighet.

4.3.1 Omkostninger ved etnisk kapital

Til tross for at mange etterkommere drar stor fordel av ressurser innad i etniske nettverk, stiller Leirvik (2016) likevel spørsmål ved tidligere framstillinger av etnisk kapital, og det hun oppfatter som en ensidig vinkling av etterkommernes driv og etniske kapital som fordelaktig for valg og prestasjoner i utdanningssystemet. Hennes funn peker i retning av at etnisk kapital for noen også kan virke negativt inn på skoleprestasjoner og evne til å fullføre videregående skole. Samtidig peker også hennes funn mot at etnisk kapital kan ha konsekvenser på andre arenaer utenfor utdanningssystemet, også for de som mestrer skolen og dens forventninger. Hun argumenterer for at hvorvidt etnisk kapital har omkostninger eller gir avkastning, ser ut til å avhenge av om de unge opplever at de har autonomi i relasjonen til foreldrene, og hvorvidt de unge internaliserer en forståelse som gjør at de innfrir foreldrenes ønsker ut fra et valg, og ikke ut fra tvang. Leirvik antyder derfor at etnisk kapital kan bidra til å forklare polariseringen etterkommerne som gruppe er preget av i utdanningssystemet (Leirvik, 2016)

Flertallet av de unge voksne Leirvik (2016) har snakket med beskriver en streng oppdragelse preget av mange restriksjoner. Det gjelder også etterkommerne Kindt (2017) har snakket med, hvor de fleste hadde foreldre som involverte seg sterkt i sine barns liv med hensikt om å nå framtidige mål. Flere minoritetsrådgivere beskriver etterkommere som blir presset til å velge fag og linjer de ikke behersker (Leirvik, 2016). Leirvik peker i den sammenheng mot de negative psykiske virkningene det kan ha å bli kontrollert. Det kan blant annet ha en negativ innvirkning på læring, som videre kan få konsekvenser for skolerresultater og eventuell suksess i utdanningssystemet (Leirvik, 2016).

I en norsk kontekst blir gjerne utdanning ofte forstått som ensbetydende med å være fri. Inngangen til arbeidslivet blir lettere, og man står således bedre rustet til å klare seg på egenhånd. Historiene til flere av etterkommerne viser derimot at også de som tar høyere utdanning kan møte på utfordringer, og at flere av dem i voksen alder har begrenset frihet (Leirvik, 2016). En informant forteller om redselen for å bli giftet bort, og om «inntider», selv om hun er langt oppe i tjuårene. En annen informant forteller om mer umiddelbare sanksjoner, som utskjelling og fysisk avstraffelse (Leirvik, 2016). Innvandrereforeldres kontrollstrategier kan på den måten være både hensiktsmessige og uheldige med tanke på etterkommernes utdanningssuksess, men de kan også ha konsekvenser på andre områder. Slike omkostninger kan være vanskelig å måle, og kommer for eksempel ikke fram i min benyttede artikkel fra SSB (Steinkellner, 2017).

4.4 Velferdsstatens rolle og betydningen av strukturelle rammer

Vi har nå sett at både etnisk kapital og klassebakgrunn kan spille en sentral rolle for etterkommernes utdanningsatferd. Hermansen (2017) argumenterer også for at velferdsstaten, gjennom gode utdanningsmuligheter og sosial utjevning, legger til rette for oppadstigende sosial mobilitet for innvandrernes etterkommere (Hermansen, 2017). Han peker på at det er grunn til å tro at etterkommere av innvandrere opplever høy sosial mobilitet i Norge, og at oppadstigende mobilitet blant barn som vokser opp i familier med dårlig økonomi er høyere i de skandinaviske velferdsstatene enn i andre land. Forskning viser at land som Norge, med relativt lav inntektsulikhet, tenderer mot å ha høy økonomisk mobilitet på tvers av generasjoner. Den relativt lave sosiale og økonomiske ulikheten er altså positiv for alle barn med et dårlig utgangspunkt, og etterkommere reproducerer i mindre grad den økonomiske marginaliseringen deres foreldre ofte er preget av (Hermansen, 2017). Mulighetene for sosial mobilitet kan illustreres ved Kindts undersøkelse. Blant de 28 suksessfulle etterkommerne hun intervjuet, hadde de aller fleste foreldre som befant seg i lavere sosiale lag (Kindt, 2017).

Samtidig poengterer også Hermansen (2017) at etterkommere har langt bedre forutsetninger enn sine foreldre for å klare seg bra i utdanning og arbeidsliv, i form av at de har vært eksponert for det norske velferdssamfunnet siden fødsel. Betydningen av oppvekst i Norge understøttes ytterligere av at barn som har innvandret før skolepliktig alder ofte gjør det nærmest like bra som norskfødte etterkommere, mens barn som kom til Norge i senere alder i økende grad gjør det dårligere (Hermansen, 2017). Dette framgår også av SSBs artikkel, som

viser at flere norskfødte etterkommere tar utdanning, og flere etterkommere fullfører videregående skole på normert tid, enn hva innvandrere gjør (Steinkellner, 2017). Dette faktumet, at etterkommere har et markant høyere utdanningsnivå enn sine foreldre poengterer også Hermansen, og argumenterer for at det illustrerer hvilke muligheter det norske utdannings- og velferdssamfunnet åpner for etterkommere dersom foreldrene har innvandret fra land med begrensede muligheter for skolegang (Hermansen, 2017).

Hermansen (2017) vektlegger også utformingen av den norske enhetsskolen, og argumenterer for at den spiller en viktig rolle for etterkommere med ambisjoner om suksess i utdanningssystemet. I den norske skolen blir elevenes egne studievalg gitt stor betydning, og ingen studievalg tas før sent i grunnskolen. Det står i kontrast til mer selektive utdanningssystemer, hvor elever tidlig sorteres inn i ulike studieløp basert på skoleprestasjoner (Hermansen, 2017). Dette ser ut til å være fordelaktig for etterkommere av innvandrere, da deres prestasjoner i utdanningssystemet ser ut til å øke utover i studieløpet (Steinkellner, 2017). Studievalg sent i utdanningsløpet, kombinert med relativt små økonomiske hinder, ser ut til å øke sjansen for at skolemotiverte etterkommere velger studieforberedende linjer, og fortsetter inn i høyere utdanning (Hermansen, 2017).

Tilnærmet gratis skole og utdanning bidrar også til at faglig flinke elever i stor grad kan velge og vrake i sine valg av videregående skole. For mange kan dette være en ressurs, ved at elevene kan søke seg til skoler med ett høyt faglig nivå. Det kan derimot også by på utfordringer. En minoritetsrådgiver ved en prestisjefull vestkantskole i Oslo som Leirvik har snakket med forteller at flere av elevene med innvandrerforeldre velger skolen fordi det gir familien ett godt rykte innad det etniske miljøet (Leirvik, 2016). Rådgiveren forteller at dette kan få konsekvenser i form av at noen av elevene føler seg fremmed og mistrives på skolen, og ønsker å søke seg bort, men blir av hensyn til sine foreldres ønske (Leirvik, 2016). Denne mistrivselen kan få konsekvenser for det videre utdanningsløpet, da man vet av tidligere forskning at trivsel er en viktig forutsetning for læring og skoleprestasjoner (Bakken, referert i Leirvik, 2016). På den måten kan valgfriheten og høye ambisjoner også potensielt virke hemmende for ett videre studieførløp, og bidra til at faglig flinke etterkommere stagnerer.

5.0 Avslutning

Frønes og Strømme (2014, s. 109) peker på utdanning som den sentrale faktoren for samfunnsmessig inkludering i det moderne kunnskapssamfunnet. Derfor har det vært naturlig å ta utgangspunkt i etterkommernes deltakelse ved høyere utdanningsinstitusjoner når jeg i denne oppgaven har forsøkt å undersøke deres muligheter for oppadstigende sosial mobilitet. Tallene fra SSB viser en tendens til polarisering for etterkommerne i utdanningssystemet, der de er overrepresentert i høyere utdanning, og samtidig ser ut til å ha større tilbøyelighet til å ikke fullføre videregående skole. Statistikk fra SSB viser også at etterkommere av innvandrere i større grad enn resten av befolkningen velger studieforberedende linjer på videregående (Steinkellner, 2017). Dette kan vitne om høye utdanningsambisjoner, som også de andre artikkelforfatterne legger vekt på.

Noen har framstilt det som en «sosiologisk gåte» at mange etterkommere presterer så bra i høyere utdanning til tross for deres foreldres ofte lavere sosiale posisjoner i Norge (Kindt, 2017). I tråd med Bourdieus forståelse av klasse peker derimot Kindt (2017) på at mange innvandrerforeldre besitter en mengde ressurser som virker utdanningsfremmende for etterkommerne. Disse ressursene, som ofte kan være uttrykk for en høyere sosial posisjon fra hjemlandet, har derimot en tendens til å komme i skyggen av deres posisjon i det norske klassehierarkiet. Disse funnene kan antyde at klassebakgrunn også for etterkommere spiller en sentral rolle (Kindt, 2017). Kindt argumenterer også for at etnisk kapital kan være utslagsgivende for etterkommernes utdanningsatferd, men først og fremst for de etterkommerne med lavere sosial bakgrunn. Dette bekreftes også av Leirvik (2016), men hun viser også til at etnisk kapital for mange etterkommere kan innebære noen omkostninger, både i og utenfor utdanningssystemet (Leirvik, 2016). For at etnisk kapital og klassebakgrunn skal kunne anvendes som mobilitets- og utdanningsfremmende, har Hermansen (2017) gjennom sin artikkel vist hvordan utformingen av den norske velferdsstaten har en sentral rolle. Gjennom offentlig subsidierte utdanningsinstitusjoner sørger velferdsstatens rammer for at de økonomiske barrierene nærmest er fjernet, og tilrettelegger dermed for at etterkommere kan la høye utdanningsambisjoner spire (Hermansen, 2017).

Utdanningsinstitusjonene er i dag viktige samfunnsarenaer, og sentrale i nyere mobilitetsforståelse. Hvilken rolle høyere utdanning spiller for etterkommere av innvandreres muligheter for sosial mobilitet er likevel sammensatt. Tallene viser tydelig at mange

etterkommere drar stor nytte av sine utdanningsmuligheter (Steinkellner, 2017), og det kan argumenteres for at både klassebakgrunn og etnisk kapital er fruktbare forklaringsbidrag til dette (Kindt, 2017; Leirvik, 2016). Samtidig viser Leirviks funn at disse tallene også kan være et uttrykk for innvandrereforeldres omfattende kontrollstrategier (Leirvik, 2016). Hennes intervjuer har vist at selv suksessfulle etterkommere, som blir ansett som strukturelt og samfunnsmessig inkludert, kan oppleve omfattende omkostninger på andre arenaer. Samtidig peker også hennes funn i retning av at utdanningsfremmende ressurser for noen, kan virke utdanningshemmende for andre. I fremtiden kan det derfor være hensiktsmessig med mer forskning omkring det forskerne omtaler som «etnisk kapital», og særlig knyttet til hvordan etterkommere som faller fra i videregående skole opplever at denne kapitalen kommer til uttrykk. Mine funn antyder at disse mekanismene også spiller en avgjørende rolle for disse etterkommerne. I arbeidet som profesjonsutøver på helse- og sosialfeltet er det viktig å bidra til at slike tendenser kommer frem i lyset, og påse at ikke enkelte grupper møter barrierer som kan virke hemmende for de enkeltes livssjanser (FO, 2020).

6.0 Litteraturliste

- Aadland, E. (2011). *"Og eg ser på deg": Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2015). *Regjeringens mål for integrering*. Hentet April 2020 fra Innvandring og integrering: https://www.regjeringen.no/contentassets/a15355e81b7a44f38f981337fe9a44f1/regjeringens-mal-for-integrering_13-3-15.pdf
- Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge: 900-2010*. Oslo: Pax forlag.
- Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2010). Klasse: Begrep, skjema og debatt. I K. Dahlgren, & J. Ljunggren, *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlgren, K., & Ljunggren, J. (2010). *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (Vol. 5. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O., & Trygstad, H. (2012). Kilder og kildekritikk. I O. Dalland, *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fafo (2020). *Marianne Takvam Kindt*. Hentet April 2020 fra Ansatte: <https://www.fafo.no/ansatte/marianne-takvam-kindt>
- Fauske, H. (2014). Minoriteter, marginalisering og inkludering: På "utsiden av samfunnet"? I H. Fauske, & M. S. Kaya, *Innvandrere på utsiden av samfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fekjær, S. B. (2015). Klasse og innvandrerbakgrunn: To sider av samme sak? I K. Dahlgren, & J. Ljunggren, *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FO. (2020, Februar). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Hentet april 2020 fra <https://www.fo.no/getfile.php/1324847-1580893260/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hansen, M. N., & Wiborg, Ø. N. (2009, Juni 3). Change over Time in the Intergenerational Transmission of Social Disadvantage. *European Sociological Review*, 25(3), ss. 379-394.
- Hansen, M. N., & Wiborg, Ø. N. (2010). Klassereisen - mer vanlig i dag? I K. Dahlgren, & J. Ljunggren, *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, K., & Østby, L. (2007, Desember 12). Etterkommerne: Integreringens lakmestest. *Plan(05)*, ss. 30-37.
- Hermansen, A. S. (2017, Februar 2). Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 01(01), ss. 15-34.
- Hjellbrekke, J., & Korsnes, O. (2012). *Sosial mobilitet* (2.utg). Oslo: Det norske samlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Karpe (2012). Påfugl. På *Kors på halsen, ti kniver i hjertet, mor og far i døden*.
- Kindt, M. T. (2017, Februar 2). Innvandrerdrev eller middelklassedrev? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 01(01), ss. 71-86.
- Leirvik, M. S. (2014). *Mer enn klasse: Betydningen av "etnisk kapital" og "subkulturell kapital" for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere*. Oslo: Akademika forlag.
- Leirvik, M. S. (2016, Mai 12). "Medaljens bakside": Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (02), ss. 167-198.
- Norsk sosiologisk tidsskrift. (2017). Innvandrernes etterkommere: Teoretiske og komparative perspektiver. 1(1).
- NOU 1994: 3. (1994). *Ungdom, lønn og arbeidsledighet*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet.
- OsloMet. (2020). *Mariann Stærkebye Leirvik*. Hentet April 2020 fra Ansatteoversikt: <https://www.oslomet.no/om/ansatt/mleirvik/>
- Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sivertsen, H. (1987). Sommerfugl i vinterland.
- Steinkellner, A. (2017, Juni 26). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet April 2020 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

- Steinkellner, A. (2017). *Studenter i høyere utdanning i prosent av registrert årskull. 19-24 år. Etter innvandrerbakgrunn og kjønn*. Statistisk sentralbyrå.
- Svartdal, F. (2020, April 5). *Store norske leksikon*. Hentet 2020 Mai fra Fagfelle vurdering:
<https://snl.no/fagfelle vurdering>
- Universitetet i Oslo. (2020, Januar 3). *Are Skeie Hermansen*. Hentet 2020 April fra Det samfunnsvitenskapelige fakultet:
<https://www.sv.uio.no/iss/personer/vit/aresh/index.html>
- Vrålstad, S., & Wiggen, K. S. (2017). *Levekår blant innvandrere i Norge 2016*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve

BSV5-300 Bacheloroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato:	13-05-2020 13:17	Termin:	2020 VÅR
Slutt dato:	20-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgåve	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 BSV5-300 1 BO 2020 VÅR		
Intern sensor:	Magne Eikås		

Deltaker

Navn:	Vegard Klippen
Kandidatnr.:	366
HVL-id:	573613@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	9437	Inneholder besvarelsen	Nei
Egenerklæring *:	Ja	konfedensielt	
		materiale?:	

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei