



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Minoritetsgutters frafall

The dropout rate among minority boys

Av: Marlene Åsan Østby

Kandidatnummer: 225

SO590 Bacheloroppgave i Sosiologi – Ungdomssosiologi

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap/ Høgskolen på

Vestlandet

Veileder: Tomas Hostad Løding

25.05.2021

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.

Innholdsfortegnelse

Forord	s.1
Sammendrag	s.2
Abstract	s.2
1.0 Innledning	s.3
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	s.4
1.2 <i>Problemstilling</i>	s.4
1.3 <i>Oppgavens tilnærming til problemstilling</i>	s.4
1.4 <i>Oppgavens oppbygging</i>	s.5
2.0 Teori	s.6
2.1 <i>Betydningen av kulturell kapital</i>	s.6
2.2 <i>Interseksjonalitet</i>	s.7
3.0 Frafallsårsaker	s.7
3.1 <i>Innvandrerungdom og frafall</i>	s.8
3.1.1 <i>Hva skyldes frafall?</i>	s.9
3.2 <i>Territorial stigmatisering</i>	s.11
3.2.1 <i>Gutter er «utlendinger»</i>	s.12
3.2.2 <i>Ulikhet skapt av samfunnet</i>	s.13
3.3 <i>Den kulturelle kapitalen</i>	s.14
3.3.1 <i>Sosialisering</i>	s.14
3.3.2 <i>Skoleprestasjon</i>	s.15
3.4 <i>Minoritetsungdommens stemme</i>	s.16
3.4.1 <i>Skole</i>	s.16
3.4.2 <i>Spørreundersøkelse</i>	s.17
3.4.3 <i>Opplevelsen av stigmatisering</i>	s.18
4.0 Diskusjon	s.19
4.1 <i>Kjønnforskjell: En samfunnsutfordring</i>	s.20
4.2 <i>Tilhørighet</i>	s.22
4.3 <i>Mestringsforventning</i>	s.24
4.4 <i>Både struktur og aktør</i>	s.26
Litteraturliste	s.29

Forord

I forbindelse med bacheloroppgaven er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg rette en takk til veileder Tomas Hostad Løding. Uten hans tips og faglig veiledning hadde ikke oppgaven kommet i sin nåværende form. Han har stilt spørsmål, og kommet med gode råd gjennom skriveprosessen.

Jeg vil også rette en stor takk til gode venner som har holdt meg oppe gjennom to måneders skriving. Hadde det ikke vært for fredagstaco med the Voice, konkuransedytte volleyballkamper, daffe dagen-derpå samkomster, hadde jeg ikke kommet meg igjennom oppgaven. Dere har gjort tre år i Sogndal eventrylig.

I tillegg vil jeg takke klassen. Takk for samarbeid, diskusjoner, lange pauser i kantina og nye vennskap. Tre år i Sogndal har gått forttere enn lysets hastighet når en er omringet av fine folk. Jeg ønsker alle i klassen lykke til videre med hva enn som møter dere.

Til sist vil jeg takke familien for all oppmuntring og støtte i forbindelse med oppgaven og studiet. Med deres motivasjon og gode ord har jeg kommet meg igjennom både «tykt og tynt». Jeg vil gi en ekstra takk til min kjære far, Roar, som tar seg tid til lesing og retting av bacheloroppgaven, og oppgaver generelt. Støtten og motivasjonen jeg har fått fra min far har vært til ekstremt god hjelp gjennom sosiologistudiet.

Takk!

Sogndal, 25. mai 2021

Marlene Åsan Østby

Sammendrag

Tematikken som belyses i oppgaven er kombinasjonen av minoritetsgutter og frafall på videregående skole. På bakgrunn av et dagsakutelt tema som rammer mange unge minoriteter i dag, har jeg valgt å belyse problemstillingen: *Hva er årsaken til at minoritetsgutter faller lettere ut av skolen enn minoritetsjenter?* Gjennom et litteraturstudium, basert på studier hvor forskere, teoretikere og minoritetens perspektiver blir presenter, kommer flere viktige resultater frem. Årsaker og utfordringer som beskrives handler om klassebakgrunn, kjønn, skoleprestasjon, språkbarriere, ressurser, sosial ulikhet og miljø. Resultatene blir diskutert i lys av teori og ulike forskningsbidrag som knyttes opp til minoritetsgutters frafall. Oppgavens mål er å få frem hvorfor det er gutter med minoritetsbakgrunn som har størst frafall i den norske skolen, og hva som forårsaker dette fenomenet.

Abstract

The theme that is highlighted in this task, is the combination between minority boys and dropouts in High School. On the basis of a current topic that affects many young minorities today, I have chosen to shed light on the issue: *What are the reasons young males from minority groups are more likely to drop out of school than girls from said groups?* Throughout a literature study, based on studies where researchers, theorists and the minorities perspectives are presented, several important results are put into light. Different causes and challenges that are described in this task, are about class, background, gender, school performance, language, resources, social inequality and the environment. The results are discussed in the light of theory and different type of research contributions, that are linked to the scale of dropouts, related to minority boys. This task reveals why boys with minority background have the highest dropout rate in Norwegian schools, and what is causing this phenomenon.

1.0 – Innledning

I en analyse fra SSB (statistisk sentralbyrå) viste om lag en av tre innvandrer gutter (31%) som startet i videregående opplæring høst 2011, at de verken hadde oppnådde studie- eller yrkeskompetanse og sluttet underveis uten å fullføre løpet innen fem år (SSB, 2017). Dette regnes som frafall i Norge. I tillegg viste samme analyse at jenter fullførte i større grad enn gutter, uansett hvilken innvandrerbakgrunn de hadde.

Det vi også vet er at det er forskjeller mellom gutter og jenter når det kommer til skoleprestasjon, kulturell kapital og mestring. NOU 2019:3 *Ny sjanse – bedre læring*, viser til kjønnsforskjeller i skolen. I slutten av grunnskolen får jenter bedre karakterer i alle fag, bortsett fra kroppsøving (NOU, 2019, s. 11). Flere gutter enn jenter får ekstra hjelp med læring hvor hele 70 prosent gutter får spesialundervisning i grunnskolen (NOU, 2019, s. 11). Generelt gjør gutter det dårlig på grunnskolen, noe som transporteres til videregående skole. Etter påbegynt videregående er det 30 prosent av gutter og 20 prosent av jenter som ikke har fullført (NOU, 2019, s. 11).

Ungdomsårene er en tid sterkt preget av personlig forandring. Kropp, tanker og meninger er en stor del av ungdommens utviklingsprosess, og deres identitetsdannelse. Perioden er affektert av utforskning, der hvert enkelt individ skal finne sin plass i en sosial gruppe og utforske kjønnsrelasjoner. Ungdom er individ med stor varhet og følsomhet, der ventetiden fra barn til voksen preges av tvil og usikkerhet.

Mange ungdommer opplever «tap, nederlag og fremmedgjøring» som en form for krenkelse (Vestel, 2016, s. 14). Et eksempel er ungdom som ikke mestrer skolen, og opplever dette som et nederlag. Resultatet fører til at noen velger en form for motstand ved å avbryte det pågående skoleløpet. Flere studier viser at det er størst frafall hos gutter enn hos jenter, der minoritetsgutter scorer høyest.

Norge har tradisjonelt vært et homogent samfunn, og det kan gi utfordringer i møte med andre kulturer (Moan, Bakkerud & Molteberg, 2007, s. 250). Mange har god opplevelse som en minoritet i skolen, men skolen er også en arena der elever opplever fordommer og

diskriminering. Liten tro på seg selv og negative holdninger fra andre, skaper demotivasjon, som kan føre til frafall.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom min egen skolegang har jeg selv opplevd medelever med mye fravær som til slutt valgte bort videre utdanning. Hvorfor valget falt på minoritetsungdom, dreier det seg om egen erfaring og iakttagelser fra min egen skolegang. Elever med innvandrerbakgrunn valgte å bruke ordet «utlending» som en unnskyldning hvis de møtte motstand. Ordet ble tatt i bruk dersom elever med innvandrerbakgrunn ble snakket til av læreren, bedt om å være stille eller valgt sist i gymtimen. Innvandrerungdom søkte tilhørighet hos andre innvandrere. For meg tydet det på at innvandrerungdom, spesielt gutter, holdt sammen når de selv følte seg urettferdig behandlet. Denne iaktakelsen har gjort at jeg har lyst til å finne ut mer hvorfor gutter toppe frafallskalaen.

1.2 Problemstilling

Bacheloroppgaven vil ta for seg ulike årsaker og opplevelser minoritetsungdommen har av det norske skolesystemet, og hvorfor noen velger å avslutte et pågående skoleløp. Oppgaven fokuserer på frafall i skolen, i dette tilfellet, videregående skole hvor det spesifikt skal handle om minoritetsgutter og frafall. For å presisere, er oppmerksomheten rettet mot andregenerasjonsinnvandrerungdom. Det vil si norskfødte gutter med to innvandrerforeldre. Selv om guttene er norskfødte, vil de fortsatt få utfordringer som andregenerasjonsinnvandrere i det norske samfunnet. Dette presiseres i oppgaven. Ved å fokusere på minoritetsungdom, har jeg valgt følgende hovedproblemstillingen: «*Hva er årsaken til at minoritetsgutter faller lettere ut av skolen enn minoritetsjenter?*». For å kunne svare på denne problemstillingen holder det ikke å se på én variabel. Vi skal se at bl.a. kjønnskillen i skolen og familiens bakgrunn er to av flere relevante variabler for frafall.

1.3 Oppgavens tilnærming til problemstilling

Oppgavens såkalte metode er litteraturstudie hvor min oppgave er å grave i ulike artikler, rapporter, bøker og statistikker for å besvare problemstillingen. Grunnen til at jeg har valgt å bruke litteraturstudie, er alle kildene som er tilgjengelig om mitt dagsaktuelle tema. Jeg har

valgt å dykke dypere inn i gammel og ny litteratur for å komme nærmere en besvarelse på min problemstilling.

1.4 Oppgavens oppbygging

Figur 1.1 Struktur på oppgaven



Figur 1.1 viser oppgavens oppbygging. Oppgaven starter med en innledning hvor jeg presenterer temaet og problemstillingen min. Videre tar oppgaven for seg et teorikapittel. Kapitlet inneholder teorier og begreper som er med på å belyse problemstillingen. Et følgende kapittel har jeg valgt å kalle frafallsårsaker. Her presenterer jeg hovedfunn og forskningsbidrag fra gammel og ny litteratur som omhandler temaet mitt. Funnene vil bli brukt til å diskutere og drøfte problemstillingen ved å sett ulike argument opp mot hverandre. Dette tar plass i diskusjonskapitlet, samt en avslutning. Oppgaven rundes av med en litteraturliste.

2.0 – Teori

Før jeg går i gang med hovedfunn i oppgaven, vil jeg gjennomgå to teoretiske begrep som er relevante til min problemstilling. Det vises i litteraturtekstene generelt at kulturell kapital og interseksjonalitet ikke kan skilles ut, men må ses i sammenheng. Derfor er det viktig å få en forståelse av hva begrepene går ut på. Vi skal se på hvilken måte kulturell kapital og interseksjonalitet har en sammenheng med frafall. Frafall skyldes flere årsaker hvor både tilegnet kunnskap, klassebakgrunn, kjønn eller etnisitet kan ha en betydning for et individs livsjanser. Ved hjelp av kulturell kapital og interseksjonalitet vil en få en forståelse av hvorfor gutter fra minoritetsgrupper topper frafallsskalaen.

2.1 Betydningen av kulturell kapital

Pierre Bourdieu har hentet kapitalbegrepet fra Karl Marx og hans teori om at adgang til makt bestemmes av adgang til materiell kapital (Wilken, 2008, s.38). «Han kombinerte Marx' forståelse av sammenhengen mellom kapital og makt med Max Webers distinksjon mellom makt og status og påsto at det finnes flere former for makt i et samfunn, og at det er knyttet til ulike kapitalformer» (Wiken, 2008, s. 38). Det finnes, ifølge Bourdieu, i tillegg til kulturell kapital, økonomisk kapital (penger, eiendom) og sosial kapital (nettverk, forbindelser, familierelasjoner) (Wiken, 2008, s. 38).

Kulturell kapital er (som forstått) kun en av flere kapitalformer hos Bourdieu (Andersen, 2009, s. 21). I artikkelen «Forms of Capital» av Bourdieu, så han på den enkeltes klasseposisjon i samfunnet ved hjelp av de ulike kapitalformene, hvor han la mest vekt på den kulturelle og sosiale kapitalen. Kulturell kapital beskrives som en teoretisk hypotese som gjør det mulig å forklare den ulike skolastiske presentasjonen til barnet (Bourdieu, 2002), altså dens språk og kunnskap. Har for eksempel foreldrene høy utdanning, det vil si mye kulturell kapital, vil dette ofte smitte over på barnets utdanningsvalg og prestasjon. Forskning viser gang på gang at barns skolekarakterer er svært avhengig av foreldrenes utdanningsnivå og det kulturelle klimaet i hjemmet, som bøker og aviser (Bui & Getachew, 2005, s. 9). Den kulturelle kapitalformen har i bunn og grunn en stor innflytelse på det enkelte individet og deres livsvalg.

2.2 Interseksjonalitet

I tillegg til kulturell kapital, har også dimensjonene som begrepet interseksjonalitet beskriver en innflytelse på individets liv. «Et hovedanliggende i interseksjonalitet er å vise hvordan ulike faktorer som for eksempel klasse, kjønn og etnisitet kan samvirke på en måte som påvirker individers livsbetingelser» (Orupabo, 2014, s. 331). Begrepet blir brukt i studier av maktrelasjoner. For eksempel for å belyse maktforskjeller innad i eller på tvers av sosiale grupper, som mellom kvinner med etnisk minoritets- og majoritetsbakgrunn (Thun, 2019). Ser en dette i en norsk kontekst, er ett eksempel der muslimske kvinner diskrimineres på grunn av bruk av hijab (Orupabo, 2014, s. 331). Det har en kjønn dimensjon fordi muslimske menn ikke er forpliktet til å dekke til hodet.

En ser at interseksjonalitetsperspektivet rammer kvinner hardest. «Er du kvinne, minoritet og tilhører arbeiderklassen, kan det begrense mulighetene dine ekstra mye» (Orupabo, 2014, s. 331). Dette sikter til kompleks maktforståelse og marginalisering. Men innen utdanning har det skjedd en kjønnsrevolusjon. Selv om samfunnsvitere gang på gang viser hvordan sosial ulikhet reproduseres i utdanning, arbeidsmarkedet og familien, varierer ulikhet over tid og mellom kontekster (Orupabo, 2014, s. 336). «Kvinner søker utdanning i større grad enn menn, og jenter fra bygda i større grad enn unge fra sentrale strøk» (Orupabo, 2014, s. 336). Denne endringen har ført med seg et fokus på hvorfor gutter gjør det dårligere på skolen enn jenter, og hvorfor guttene velger å avbryte det pågående skoleløpet.

3.0 – Frafallsårsaker

I denne delen skal jeg gjøre rede for hovedfunn fra forskning på sammenhengen mellom minoritetsungdom og frafall i skolen. Jeg har derfor tatt for meg forskningsresultatet til Kaja Reegård, Jon Rogstad og Monica Rosten. I tillegg vil jeg trekke inn Bourdieu, grunnet hans lære om kulturell kapital som knyttes til skolegang og hvilke fordeler kapitalformen har for et individs skoleløp. I forskningen til Reegård og Rogstad fremheves forholdet mellom innvandrere og frafall. I tillegg peker de på årsaker til hvorfor noen velger å droppe ut. Rosten derimot, forsker på unge minoritetsgutter i Groruddalen, og bruker begrepet

territoriell stigmatisering for å utforske deres erfaringer og strategi i møte med andres forklaring av deres bosted (Rosten, 2017). I tillegg vil jeg ta med en rapport som (dirkete) får frem minoritetsungdommens egne meninger om skole. Ut ifra teorier og forskning kommer jeg til å vise flere viktige faktorer som må ses i sammenheng i forklaringen av ulikheten i frafallsstatistikken.

3.1 Innvandrerungdom og frafall

Reegård og Rogstad tar opp temaet klasse, og ser på om noen grupper er mer utsatt enn andre. Teorier hevder at skolekulturen og dens praksiser passer bedre for middelklassebarn enn for arbeiderklassebarn (Reegård & Rogstad, 2016, s. 18). Et gjennomgående funn i forskningen er at frafall og bortvalg ikke er jevnt fordelt, og at skolen reproducerer sosial ulikhet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 18). «Det innebærer at familiebakgrunn har betydning for hvor godt de unge lykkes i utdanningssystemet, og bidrar til å forklare at det er systematiske forskjeller i hvem som faller fra» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 18).

Arbeiderklassekulturen barnet er eksponert for hjemmefra, kan komme i konflikt med skolekulturen. Det norske skolesystemet er rett og slett for krevende for visse individ i arbeiderklassen. Søkelyset går derfor mot *hvem* som velger svake kurs og til slutt faller fra.

Frafall som problem fikk (fotfeste) fokus i kjølvannet av Reform 94. Reform 94 medførte at alle hadde rett til videregående opplæring, og andelen unge i videregående utdanning økte kraftig (Reegård & Rogstad, 2016, s. 13). Dette er en vesentlig årsak til at frafallsfokuset har økt. Kristoffer Vogt nevner i artikkelen «Vår utålmodighet med ungdom», at frafall blir betraktet som ett av det norske samfunns hovedproblemer når det gjelder ungdom (Vogt, 2017). Det kan tyde på at frafall har økt, men det er ikke tilfellet. Frafall er stabilt, men fokuset på frafall har økt de siste 10 årene grunnet Reform 94. Vogt, på lik linje med andre forskere, viser til en stabil frafallsstatistikk, men at statistikken har vært en gjenstand for økt bekymring. På grunn av økt frafallsfokus, blir det relevant å se på effekten av tiltak.

Svake faglige ferdigheter fra grunnskolen betyr mest for frafall i videregående opplæring (Hernes, 2010, s. 50). I forbindelse med Reform 94 ble den såkalte Oppfølgingstjenesten etablert (Hernes, 2010, s. 50). Oppfølgingstjenesten gir råd og veiledning, i tillegg til ulike tilbud. Elevene har rett til hjelp fra tjenesten dersom de ikke søker videregående skole eller

lære plass etter grunnskolen. Selv om en hjelpende hånd som denne tjenesten er tilgjengelig for elevene, viser det at ansvaret og initiativet ligger på elevene selv og for lite på aktiv oppfølging fra Oppfølgingstjenesten. Når ansvaret blir lagt på elevene, kan tiltaket heller føre til frafall grunnet lite oppfølging og veiledning. I rapporten «Karakterboken» av Khanh Bui og Surafel Getachew, mener minoritetsungdommen at det blir lagt for mye faglig ansvar på elevene. Når ansvaret blir for stort, velger flere unge å droppe ut. Men, ser en bort ifra Oppfølgingstjenesten, er det ulike tiltak som har vist seg effektive. Dette er blant annet å: «styrke yrkes – og utdanningsveiledning for elever, øke involvering av foreldre, kompetanseutveksling for blant annet rådgiver, kontaktlærer og NAV, fokusere på å få til en god skolestart, rask oppfølging av elever ved fravær, og en informasjonsutveksling mellom grunnskolen og videregående skole» (Hernes, 2010, s. 54). Dette er noen av flere tiltak som har vist seg effektive. Det finnes ikke noen revolusjonerende enkelttiltak for å forhindre frafall (Hernes, 2010, s. 55), men en kombinasjon av flere. Bedre rådgiving, oppfølging og kommunikasjon mellom lærer og elev, ser ut til å være hovedtiltaket. «Karakterboken» peker også på minoritetsungdommens oppfatning av lærerne, og der går det frem ønsker om bedre fagforståelse, kommunikasjon og veiledning av lærere og rådgivere.

3.1.1 Hva skyldes frafall?

For noen elever hjelper ikke tiltakene, og eleven velger til slutt å avslutte skoleløpet. Dette skyldes ulike grunner. Rogstad ser på en kombinasjon av tre forhold når det gjelder frafall for ungdom generelt. For det første har det med individets *sosioøkonomiske bakgrunn* å gjøre. Posisjonen har en betydning, enten det er i form av den verdien som tillegges utdanning og familiens sosioøkonomiske situasjon (Reegård & Rogstad, 2016, s. 132). Det er for eksempel vist at frafall henger sammen med foreldrenes utdanning (Reegård & Rogstad, 2016, s. 132). En annen forklaring er *utdanningsinstitusjonen*, og at en økende meritokratisering skaper etnisk skjevhet. «Meritokrati er politiske eller andre sosiale systemer hvor makt og autoritet er fordelt blant medlemmene etter de evnene og ferdigheter de har» (Berg, 2021). Her er det relevant å nevne Bourdieu, som argumenterer for at skolesystemet er utformet på måter som favoriserer elever som er bærere av en bestemt kapital (Rogstad, 2016, s. 132). For eksempel kan mye kulturell kapital hos en elev, være med på å favorisere. Elevens evne til å forstå fagene gjør det lett for læreren, i motsetning til elever med lite kulturell kapital som krever mer innsats fra skolen og lærere. Det siste forholdet dreier seg om ulikhet

i *motivasjon*. Dette perspektivet er aktuelt dersom individer og grupper systematisk har forskjellige oppfatninger av «det gode liv», og hvilken plass skolen og arbeid bør ha i livet (Rogstad, 2016, s. 133). Grupper i befolkningen har, ifølge Rogstad, systematisk ulik motivasjon knyttet til å gjennomføre skolegang. Folk verdsetter utdanning og jobb på forskjellige måter. Et tilleggselement er at elever slutter fordi de blir satt til å strekke seg etter det uopnåelige (Svarstad, 2015). «Elever med svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen har langt lavere sannsynlighet for å fullføre og bestå enn faglig sterkere elever» (Svarstad, 2015). Ifølge en rapport fra SSB (Statistisk sentralbyrå) fullførte og besto 99 prosent av elever fra ungdomsskolen med karaktersnitt på 5,5 eller bedre. Blant de med dårligere snitt enn 2,5, fullførte og besto kun 13 prosent (Svarstad, 2015). Det viser at svakt faglig grunnlag er en av den viktigste forklaringen på hvorfor elever faller fra, konkluderer Jørgen Svarstad (Aftenposten, 17.august 2015). Myndighetene ønsker å unngå at ungdommen tar «gale valg», slik som å droppe ut, men snarere mener ungdommen selv at det blir tatt rasjonelle valg ut fra deres forventning om hvilke muligheter som finns (Rogstad, 2016, s. 19). I tillegg til ovennevnte årsaker, er kjønn en sentrale faktorer for frafall. Jeg har derfor valg å legge ekstra fokus på denne variabelen.

Kjønn er en selvstendig forklaringsfaktor på frafall blant minoritetsungdom. Rogstad viser i sin analyse at frafall er om lag dobbelt så stort blant minoritetsgruppene som blant elever i majoritetsgruppen. Nyere statistikk viser at forskjellene vedvarer, og at problemet i stor grad er kjønn (Rogstad, 2016, s. 137). Statistikken viser at fire av ti gutter med opprinnelse fra ikke-vestlige land fullfører videregående innen fem år, mot seks av ti jenter med samme opprinnelse (Rogstad, 2016, s. 137). Det er tydelig at innvandregutter eller etterkommere, har svært lav gjennomføring spesielt på yrkesfag, i henhold til NOU. «At akkurat gutter med minoritetsbakgrunn er mest utsatt, utfordrer de enkleste forklaringene» (Rogstad, 2016, s. 137). Frafall kan ikke kun knyttes til etnisitet eller kultur i innvandremiljøet. Da burde jenter og gutter være på lik linje. En kan heller ikke se på kjønn alene, for da burde det vært en høyere andel gutter uansett etnisitet. Årsaken ligger mer i interseksjonalitet.

(kombinasjonen av minoritetsbakgrunn og gutter). Jenter med minoritetsbakgrunn fremstilles som skoleflinke, med et særskilt «innvandrerdriv» (Rogstad, 2016, s. 131). Jenter er opptatt av å lykkes på skolebenken og innstillingen er annerledes enn innstillingen hos

minoritetsguttene. Guttene dropper ut, mens jenter støttes og heies frem av familie, venner, lærere og storsamfunnet, ifølge kjønnsforskning. «Det er minoritetsguttene som møter mest motgang» (Bergstrøm, 2015).

Rogstad se på tre grunner til hvorfor det akkurat er *gutter* med minoritetsbakgrunn som faller fra. Mange innvandrere velger seg til linjer og kurs som sliter med større frafall enn andre linjer og kurs (Rogstad, 2016, s. 138). En stor andel av guttene på yrkesfaglig studiespesialisering synes å slite med å få seg lærlingplass. I tillegg mener innvandregutter at de vil møte fordommer og diskriminering, en form for interseksjonalitet, hvor diskriminering er med på å ødelegge skoleløpet og arbeidsmuligheter. Dette setter majoritetssamfunnet i søkelyset. «Dersom det speiler systematisk forskjellsbehandling og forutinntatte holdninger elever med og uten innvandrerbakgrunn møter, forteller forskjeller i frafall mest om hvordan majoritetssamfunnet behandler unge med innvandrerbakgrunn i Norge» (Rogstad, 2016, s. 138). Diskriminering av etniske minoriteter er allerede dokumentert (Rogstad, 2016, s. 138). Fokuset er hvorfor kombinasjonen av gutter og minoritet gir større frafall. En forklaring er at jenter har mer sosial kontroll. Dette behandler jeg i avsnittet under om territoriell stigmatisering.

3.2 Territoriell Stigmatisering

Rosten utforsker minoritetsnorske unge groruddølers kjønnede erfaringer. Rosten tar utgangspunkt i begrepet territoriell stigmatisering av Loic Wacquant for å forklare majoritetens stigmatisering av minoritetsungdom på bakgrunn av bosted. Hun fokuserer på det maskuline og hvordan maskulinitet blir brukt for å håndtere stigma knyttet til sted, med analyser av «gettoglek» og kollektiv voldsbruk mellom unge menn fra ulike nabolag (Rosten, 2007).

Wacquant bruker territoriell stigmatisering til å forklare urban marginalisering hvor bostedsadresse er en påvirkning for andres fulle aksept (Rosten, 2017). «Marginalisering er det å gjøre eller bli marginal, altså mindre viktig» (Nordbø, 2018). Det regnes som en ekskluderingsprosess overfor enkelte minoritetsgrupper. Wacquant kaller det «urban marginalisering» som knytter ekskluderingen opp mot mindre viktige grupper innad i storbyen.

Wacquant er inspirert både av Goffman sin teoretisering i stigma og Bourdieu sin teori om symbolsk makt. Stigma handler om menneskers håndtering av å bli utsatt for stereotyp og diskrediterende klassifisering, mens Bourdieus teori om symbolsk vold handler om makten til, mer eller mindre ubemerket, å endre verden gjennom å endre de sosialt skapte strukturene (Rosten, 2017). Wacquant viser i sin analyse om marginaliseringsprosesser i Chicago og Paris, hvordan diskursene rundt sted, både «nedenfra» i dagligdagse interaksjoner og «ovenfra» gjennom beskrivelsene til byråkrater, journalister og politikere er med på å skape en kollektiv opplevelse av skam blant beboerne (Rosten, 2017).

Rosten bruker Wacquant sin analyse om territoriell stigmatisering i forskningen av minoritetsnorske unge groruddølers erfaringer og strategiske manøvrering i møte med andres diskreditering av deres bosted (Rosten, 2017). Ettersom hennes egen forskning tilsier at unge menn og kvinner tilpasser territoriell stigmatisering på ulike måter, har hun i artikkelen valgt å fokusere på maskulin «gettolek» (Rosten, 2017). Forskningen hennes viser at menn håndterer territoriell stigmatisering ved å forsvare hjemstedet kollektivt og fysisk i møte med ungdom fra andre nabolag. Det handler om å stå opp for hjemstedet sitt. Majoritetens syn er med på å skape uro og bråk i disse lokalsamfunnene. Det fører til at minoriteten bygger opp under myten om det farlige «gettostedet», og forsvaret fristedet sitt mot utenforstående.

3.2.1 Guttene er «utlendinger»

Det mest sentrale som peker seg ut i Rostens materiale er forskjellsmarkøren for stedshåndtering, nemlig kjønn. Rostens tidligere erfaring med ungdomsarbeid tilsa at jenter med minoritetsbakgrunn i liten grad deltok i organiserte fritidsaktiviteter, mens minoritetsgutter derimot hadde dominert både fritidsaktiviteter og det offentlige rom på måter som ikke alltid ble sett på som positivt (Rosten, 2017). Målet til Rosten, når hun for 10 år siden begynte som ungdomsarbeider på Furuset i Oslo, var å jekke ned guttene og tøffe opp jentene (Bergstrøm, 2015). Gutter føler en frihet på Furuset, hvor de ikke kjenner på en avvisende følelse slik som i andre bydeler. De får ikke være norske, og derfor blir lokalsamfunnet et pusterom. I tillegg nevner Rosten at ungdommene går helhjertet opp i rollene som flinke jenter og rampete gutter på Furuset. Guttene loker rundt, mens jentene

tar utdanning. Som allerede nevnt, viser Rogstad i sin analyse at gutter synes å møte fordommer og diskriminering på skolen. Dette er en tydelig faktor på at guttene velger bort skole og søker tilhørighet andre steder slik som i et lokalmiljø hvor de føler seg anerkjent. Kjønnsskillet fører til at minoritetsgutter føler seg hardest rammet og stigmatisert. Ifølge Rosten sin oppfatning bør det fremheves at gutter og unge menn dominerer empiriske studier av urban marginalisering på grunn av at de aktivt bidrar til sin egen stigmatisering på måter som de unge kvinnene sjeldent gjør (Rosten, 2017). På Furuset bidrar de unge selv aktivt til å skape ulike mulighetsrom for gutter og jenter når de deltar eller ikke deltar i kommunalt ungdomsarbeid, og ikke minst når de velger ulike strategier i møte med territoriell stigmatisering. I dette lokalsamfunnet er jentene først og fremst jenter, mens guttene er «utlendinger» fra Furuset (Rosten, 2017).

3.2.2 Ulikhet skapt av samfunnet

Rosten mener problemet ligger i Norge og det norske samfunnet. Kulturen innvandrerne har med seg er ikke en forklaring på hvorfor de utagerer som de gjør. Rosten påpeker at det norske samfunnet skaper ulikhet selv når det norske samfunnet står for at alle skal få like muligheter, noe det ikke lever opp til (Bergstrøm, 2015). Det tyder på at minoritetsungdom ikke har de samme mulighetene som majoritetsungdom. «Måten gutter med innvandrerbakgrunn blir møtt i det norske samfunnet – av skole, i media, i storsamfunnet, av politiet – gjør at de har dårligere sjanse til å heve seg i utdanningen og arbeidslivet», sier Rosten i en undersøkelse fra utdanningsforskning.no. Guttene i Grorudalene svarer med å skape hierarki av kulturell kapital, eller det Sveinung Sandberg kaller for «gatekapital». Sandberg viser til gatekapital som en håndtering og mestring av livet på gata, hvor det dannes hierarkier og ressurser som avgjør om en har suksess (Sandberg & Pedersen, 2006). Her danner minoritetsguttene en kulturell kapitalform tilpasset dem selv. På denne måten lykkes guttene med en bestemt kapitalform, noe de ikke ville ha gjort på Blindern i Oslo. Blindern har sin egen form for kulturell kapital, en kapital som blir upassende for minoritetsguttene i Groruddalen.

I tillegg til ulikheter mellom gutter i Groruddalen og gutter på Blindern, finner en ulikheter mellom jenter og gutter i Rosten sin forskning. Jenter og gutter har ulike opplevelser av sosial kontroll i Groruddalen. Denne kontrollen er med på å fremheve stigmaet mot

minoritetsgutter. Minoritetsgutter har friere tøyler en jentene. «Jentene er mer hjemme etter skolen og blir fulgt opp strengere, mens guttene ofte får lov til å henge på senteret og være lengre ute på kveldene» (OsloMet, 2015). I tillegg er det sosialt akseptert i ungdomsmiljøet til jentene å være skoleflinke (OsloMet, 2015), noe som ikke har samme status i guttenes miljø. Selv om minoritetsgutter er mer utsatt enn jenter, svarer Rosten i intervjuet fra artikkelen «Minoritetsjentene klarer seg fint – det er gutta som sliter» av Ida Irene Bergstrøm, at guttene i senere tid endrer seg. De går oftere i Moskeen, de skjerper seg og tenker på fremtiden. Men når guttene omsider har skjerpet seg, er det gjerne for sent for få livet på kjøll (Bergstrøm, 2015). «De har kanskje allerede droppa ut av videregående og har dårlige karakterer. Da er det noen dører som har lukket seg», avslutter Rosten.

3.3 Den kulturelle kapital

Som nevnt i teoridelen, er kulturell kapital kunnskap, utdanning og kompetanse. Begrepet er som også vesentlig for min problemstilling. Av den grunn er det viktig å få en forståelse av «makten» kulturell kapital har.

3.3.1 Sosialisering

Bourdieu viser hvordan det franske skolesystemet belønner elevene med foreldre som deltok i teater-, musikk-, og kunstmiljøer og hvordan gode lesevaner forberedte barna på skolens kultur (Bang-Olsen, 2008, s. 19). I følge Bourdieu er våre preferanser, smak og kognitive evner relatert til kulturell kapital, og den tilegnes gjennom primærsosialisering. «Primærsosialisering er den første sosialiseringen et individ gjennomgår i barndommen, og som gjør det til et medlem av samfunnet» (Berger & Luckmann, 2011, s. 136). Kapitalen eksisterer i mennesket i form av erfaringer, kunnskap og hvordan man oppfatter ulike situasjoner og måten man tenker på. Utviklingen av kulturell kapital skjer like mye utenfor som innenfor skolen, og suksess i skolen avhenger således av en rekke ferdigheter som ikke læres bort i skolen, men som tilegnes gjennom oppdragelsen i hjemmet (Bang-Olsen, 2008, s. 19). Et eksempel er barn som er oppvokst i et høyere sosialt lag. Disse vil klare seg bedre i skolesituasjoner da de har blitt sosialisert inn i den kulturen som dominerer i skolen, altså middelklassekulturen (Bang-Olsen, 2008, s. 19). Slike elever vil ha et informasjonsforsprang, mener Bourdieu, fordi de har mye kulturell kapital før de inntar sin plass på skolebenken. En motsetning er minoritetsguttene fra Groruddalen. Guttene sosialiseres inn i kulturen som

dominerer deres lokalmiljø, en kultur preget av tøffhetsidealet. Minoritetsguttene sin kulturelle kapital har andre preferanser enn gutter fra høyre sosialt lag. Sosialiseringen er ulike fra familie til familie, og fra kultur til kultur. Dette resulterer i at ikke alle mestrer en skole som er preget av et middelklasseideal.

3.3.2 Skoleprestasjon

Valg av skole og videreutdanning har en viktig sammenkobling med Bourdieu sin teori om kulturell kapital. Sjansen for å lykkes og hvilken utdanning elevene vurderer som interessant, har med eleven sin sosioøkonomiske bakgrunn og støtte i familien å gjøre (Sandal, 2014, s. 7). Elever må vurdere og velge mellom ulike utdanningsalternativ, noe som òg medfører risiko for å velge feil (Sandal, 2014, s. 7). Bourdieu sin tilnærming bygger på en forståelse av at elever har ulik kulturell og sosial kapital som skaper skiller både i skoleprestasjoner og videre utdanningsvalg (Sandal, 2014, s. 7). Sosial bakgrunn har en primær effekt på prestasjon under utdanning, og den har en indirekte effekt på valg av utdanning (Sandal, 2014, s. 8). En ser en klar sammenheng mellom foreldres utdanning og inntekt, og engasjement og identifisering med skole og utdanning som kan predikere utdanningsvalget (Sandal, 2014, s. 8). Det er også viktig kort å nevne den økonomiske kapitalformens effekt på skoleprestasjonen. Kapitalformen kan konverteres til kulturelle ferdigheter hos et barn (Andersen, 2009, s. 78), hvor foreldrene sender barnet på ekstern undervisning. «Økonomiske ressurser gir økt tilgang til læremidler i hjemmet som bøker, PC eller kunnskapspill» (Andersen, 2009, s. 78). Større finansiell trygghet kan gi større trygghet i hverdagen, som gir utslag i forbedrede skoleprestasjon, som igjen kan gjøre utdanningsvalget lettere. Selv om økonomisk kapital har en viktig plass i skoleprestasjonen til barnet, vil jeg i denne oppgaven fokusere på kulturell kapital. Det tyder på at kulturell kapital stimuleres ved høy utdanning. Opplevelsen av kulturell kapitalstimulering, oppleves annerledes hos majoriteten og minoriteten. Majoriteten har flere fordeler enn minoriteten, og derfor blir det viktig å se på ulikheter mellom gruppene innad i skolen.

Majoritetsungdom presterer ofte bedre på skolen enn minoritetsungdom. Det underbygger at kulturell kapital er en ressurs som gir fordeler på skolebenken. Derfor utgjør kulturell kapital en av flere forklaringer på sosial ulikhet i skolen. Forskning har vist at skolen ikke i

tilfredsstillende grad har klart å minske reproduksjon av sosial ulikhet (Sandal, 2014, s. 9). Minoritetsungdom fra familier med lite ressurser har langt større sannsynlighet for frafall, spesielt på videregående. Elimineringprosessen vil først og fremst gå utover elever fra lavere sosial klasse. Mange elever velger å ekskludere seg selv, og tenker at skole ikke er noe som passer for dem. Jo mindre kulturell kapital ungdommene får hjemmefra, jo større kamp fronter de på skolen. Dette er en kamp mange gutter fronter. Det tyder på at skolesystemet i Norge er tilegnet majoritetens normative primater. Konsekvensen er at systemet skaper vanskeligheter for minoriteten å mestre skolen. I det fordekte er kulturell kapital og skolesystemet med på å skape skjevhet og ulikhet blant elever.

3.4 Minoritetsungdommens stemme

Frem til nå har jeg fokusert på hvordan forskere og teoretikere ser på minoritetsungdom og frafall. Derfor vil denne dele ta for seg rapporten, «Karakterboken», skrevet av to minoritetsgutter, Khanh Bui (21) og Surafel Getachew (23). Rapporten tar utgangspunktet i påstander om at ungdom med minoritetsbakgrunn skulker skolen oftere enn etnisk norske ungdommer, at de hopper fra linje til linje og faller hyppigere ut av skolesystemet (Bui & Getachew, 2005, s. 1). Men hva sier minoritetsungdommen selv om dette?

Ungdommen får stadig råd om å følge drømmene sine, men drømmen går i knas før man prøver å nå dem. Mange blir bekymret av å høre at minoritetsungdom henger etter i skolesystemet, ikke minst bekymrer det minoritetsungdommen selv. Minoriteten er fremdeles underrepresentert og gjør det dårligere på alle utdanningsnivåer (Bui & Getachew, 2005, s. 7). Rapporten, «Karakterboken», får frem minoritetsungdommens stemme, og de ønsker å bli hørt.

3.4.1 Skole

Skolen er en plass hvor elever fra hele verden møtes. I sekken har elevene ulike språk, religioner, erfaringer og kultur. «Skolen skal gi alle felles opplæring, felles forståelse og felles kunnskap» (Bui & Getachew, 2005, s. 10). Senere skal de fleste elevene konkurrere om de samme høyskoleplassene og jobbene (Bui & Getachew, 2005, s. 10). Det kan bli krevende å komme ut i den andre enden med like muligheter. Flere forskere mener det er vanskelig for

minoritetsungdommen å lese litteratur og skolebøker som kun har et norsk personregister (Bui & Getachew, 2005, s. 10). Rapporten viser at minoritets elever kommer dårlig ut på både leseprøver og undersøkelser som sier noe om fagforståelsen. Forsker Thor Ola Engen utalte seg om problemet til Dagsavisen, hvor han uttrykker at den norske profilen på bøker gjør leseopplæringen vanskeligere. – Det blir krevende å lese litteratur du ikke har noe forhold til, sier Engen. Med dette mener Engen at ikke alle har nok kulturell kapital i form av norskkunnskap. Samme bekymringen rundt minoritetsungdom og skoleprestasjon skjer ikke bare i Norge, men rammer også Danmark. I Danmark må en kunne lese, forstå og referere en tekst etter 9.klasse (Bui & Getachew, 2005, s. 8). Bjørg Coding fra Kommunenes Forskningsinstitutt i Danmark mener det er for krevende for mange, og at flere elever, spesielt minoritets elever, ikke har kunnskap nok.

3.4.2 Spørreundersøkelse

I spørreundersøkelsen deltok 91 minoritetsungdommer, 45 jenter og 46 gutter mellom 14 og 24 år. Noen tørre tall fra undersøkelsen viser at flere trenger hjelp med leksene, men ingen hjelper dem (Bui & Getachew, 2005, s. 15). Dette øker jo lengre opp i utdanningssystemet en kommer. På barneskolen får en oppfølging og har lite ansvar selv. På ungdomsskolen har en mer frihet, men likevel støtte fra lærerne. På videregående står en helt fritt og ansvaret ligger på en selv. Mange minoritets elever dropper ut av videregående grunnet lite hjelp. Et annet problem er språkbarrieren til foreldrene deres. Mange har foreldre som ikke kan norsk, noen som gjør det krevende når leksene blir for vanskelige. Dette blir sett på som mangel på kulturell kapital. Ungdommen selv mener foreldregenerasjonene mangler den kulturelle kompetanse og know-how'en til å bidra med skolearbeid.

Minoritetsungdommen som tok del i undersøkelsen, fikk i oppgave å notere ned dårlige opplevelser med skolen. «Lærere» var et gjentakende ord som ble notert. Flere av notatene pekte på dårlige, hissige, utålmodige og lite engasjerte lærere som medførte dårlig skoleerfaringer.

Et annet funn i spørreundersøkelsen, var at hele 80 av 91 hadde skulket. 16 sa klart ifra at de kjedet seg, mens 22 sa de var slitne, trøtte og utslitte. Det fleste holdt seg hjemme eller var hjemme hos en venn når de skulket, og flere brukte skulketiden på å sove. «Skulk skyldes vel

at vi får mindre oppfølging hjemmefra, foreldrene våre forstå ikke norsk eller hva vi snakker om, de er lette å lure», sa en av informantene i undersøkelsen (Bui & Getachew, 2005, s. 16). Her vises et tydelig skille mellom minoriteten og majoriteten. Etnisk-norske elever kan spørre foreldrene sine om hjelp, og få hjelp. Minoritetsungdommens foreldre strever med norskkunnskap, som gjør leksehjelp mer krevende. Dårlig oppfølging fra foreldrene og lærerne var en klar årsak minoritetsungdommen mente påvirket deres skolemestring. Deretter fikk minoritetsungdommen ett oppfølgingsspørsmål om hvordan de ønsker skolen skal reagere på skulking. «Av de som har svart på spørsmålet, ønsker mange en reaksjon og kommer med forslag som: - Dem må være strenge,- Spørre hvorfor, for jeg gjør det ikke for moro skyld, - De må reagere for det må ikke bli en vane, - Hjelp meg, - Ikke overreagere, men snakke med eleven» (Bui & Getachew, 2005, s. 15). «En sier: - Jeg synes det er mitt valg. Men skolen burde gjøre fag og timer mer interessante slik at jeg vil være der» (Bui & Getachew, 2005, s. 15). Minoritetselevene ønsker en reaksjon, hvor de ønsker å bli sett.

3.4.3 Opplevelse av stigmatisering

«Svarte ungdommer er ikke glupe» (Bui & Getachew, 2005, s. 38). Stigmatisering skjer i norske skoler, og en slik stigmatisering fører til redsel for å spørre om hjelp. Gruppen som blir stigmatisert tror flere mener det samme. Språkproblemer er en faktor for stigmatisering. «Når Usman leser dårlig, forklares det som 'dårlig norsk-kunnskap', når Solveig leser dårlig forklares det som dysleksi» (Bui & Getachew, 2005, s. 38). Utseende og hvor en kommer fra kan skape vansker for å fullføre skolen, hvor opplevelsen av stigmatisering ødelegger minoritetens livsvalg. Det vil si at interseksjonalitet kan sette en stopper for valg og drømmer minoriteten har. Et eksempel fra rapporten «Karakterboken» er at skolens veiledere ikke oppmuntrer svarte ungdommer til å ta høyere utdanning (Bui & Getachew, 2005, s. 38). «En svart gutt sa til veileder at han ville bli pilot. Veileder sa at han trodde det ville bli for vanskelig for han. Dette førte til at gutten tok en annen type utdanning, økonomi – som han ikke likte. Først mange år senere, søkte gutten på pilot-utdanning, og kom inn» (Bui & Getachew, 2005, s. 38).

Minoritetsguttene fra Rosten sin forskning ble stemplet som «utlendinger» og rampete av utenforstående. Kjønnsskillet og stemplingen kommer tydelig frem i Rosten sin forskning. Jentene blir sett på som flinke, mens guttene blir sett på som sløve. Guttene bruker

maskulinitet og vold som en håndtering av stigma i møte med unge gutter fra andre nabolag. I motsetning til Groruddølguttene, velger mange minoritetsungdommer, spesielt de som er underrepresentert i hvite miljøer, å svelge stoltheten fordi de synes det er nytteløst å ta opp kampen mot stigmatisering og diskriminering (Bui & Getachew, 2005, s. 39). Andre velger en annen form for motstand ved å avslutte det pågående skoleløpet, ifølge Rogstad sin analyse. Det er tydelig at unge minoriteter håndtere stigmatisering og diskriminering på forskjellige måter.

Intervjuene og spørreundersøkelsen viser til at minoritetsungdommen mener gode lærere, som inspirerer og bryr seg om elevene, er den viktigste faktoren i skolen. De ønsker flere lærere pr. elev, gode rådgivere, mer oppfølging og ros, mer beskyttelse mot rasisme og mobbing, og demping av krav og ansvar lagt på elevene. Det tyder på at minoritetsungdommen er samstemte ut ifra rapporten og forskning. Ønsket til minoritetsungdommen er å få utrykke sine egne premisser og ikke alltid bli betraktet av eksperter.

4.0 – Diskusjon

I denne delen skal jeg diskutere resultatene i lys av teori og forskningsbidrag, hvor jeg ved hjelp av forskningsfunn besvarer problemstillingen: «*Hva er årsaken til at minoritetsgutter faller lettere ut av skolen enn minoritetsjenter?*». Som vi allerede har sett, er det ikke kun én faktor som står bak frafall.

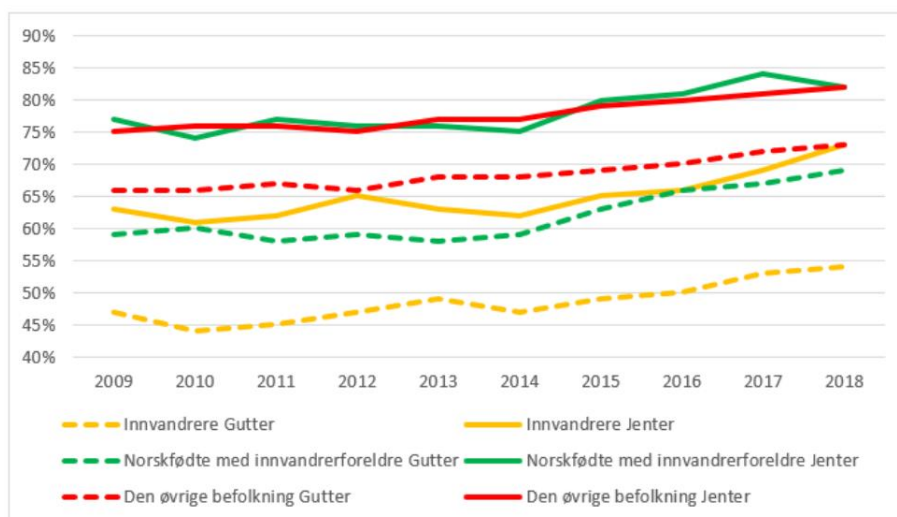
Jeg har valgt å diskutere min problemstilling under fire elementer (temaer). Jeg mener elementene er lite presentert i teori og forskning, og ønsker derfor å fremheve disse tydeligere i det de har en betydning for min problemstilling. Vi har allerede sett at kjønn spiller en rolle i frafallsproblematikken, men kjønnsforskjeller kan forårsake en *samfunnsutfordring*. *Tilhørighet* er en dimensjon som mange kjenner på, og skolen er en arena for å skape tilhørighet og trivsel. Deretter vil jeg diskutere begrepet *mestringsforventning*. Mestring gir motivasjon og glede, men hva skjer hvis mestringen mislykkes. Avslutningsvis vil jeg diskutere problemstillingen under *strukturelle faktorer* og *aktør faktorer*.

4.1 Kjønnforskjell: en samfunnsutfordring

Det er tydelige forskjeller mellom kjønn på alle nivåer i utdanningssystemet. Både Reegård, Rogstad og Rosten har alle vært innom kjønnforskjeller blant minoritetsungdom. Det blir pekt på skoleflinke minoritetsjenter og utfordrende minoritetsgutter.

Et spennende funn fra SSB er at kjønnforskjellene i andelen som tar høyere utdanning forsetter å øke; «I 2040 kan en forvente at 61 prosent av menn og 89 prosent av kvinner i arbeidsstyrkene vil ha høyere utdanning» (NOU, 2019, s. 11). Kjønnsskillet viser dessuten å ha et større gap blant innvandrere. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet har undersøkt gjennomføringen av videregående opplæring blant unge innvandrere i 2020. Undersøkelsen viser at betydningen av innvandringsbakgrunn og kjønn sammen i figur 1, peker på et gap mellom innvandregutter og de andre gruppene. Her ser vi et fellestrekk som stadig dukker opp i undersøkelser og forskning mellom innvandregutter og skolegang. Innvandregutter ligger desidert lavest på skalaen. (se Figur 1.2).

Figur 1.2 Andel som gjennomfører videregående opplæring innen fem år, 2009-2018. (IMDi, 2020)



Tabellen over presenterer et tydelig gap mellom gruppene. Forskingen som er brukt i oppgaven viser en enighet om at innvandregutter er gruppen som sliter mest på skolen. Men kjønnforskjellen kan skape vansker på sikt. Flere gutter vil havne utenfor

utdanningsløpet og arbeidsmarkedet, noe som fører med seg store problemer for samfunnet. Grunnet roller som går tapt i arbeidsmarkedet. Samfunnet er avhengig av begge kjønn, både etnisk norske og ikke etnisk norske. Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet. I tillegg er myndighetene bekymret for at unge gutter ikke vil evne å livsnære seg selv, noe som er avgjørende i et samfunn der egenverd henger sammen med hva en jobber med (Rogstad, 2016, s. 131). Jeg mener frafall og utenforskap spiller inn på guttenes psyke. Selvbilde deres trekkes ned når skole, lærlingplass eller jobb avslås gang på gang. Resultatet fører til en ødeleggelse av selvet deres. Selvet skaper en følelse av skam, demotivasjon og selv-klandring. Når dette rammer et individ over tid, er det vanskelig å se lyset i enden av tunnelen.

Som vi allerede har sett, strever gutter mest på skolen. På den ene siden trekker Rogstad frem flere grunner til hvorfor akkurat gutter faller fra, hvor fordommer og diskriminering er to faktorer gutter mener de vil møte i utdanningsløpet og på arbeidsmarkedet. Interseksjonalitet er med på å påvirke minoritetsgutters livsbetingelser hvor faktorer som kjønn, klassebakgrunn og etnisitet kan ha betydning for valgene som blir tatt. Rosten ser på et lignende problem. Minoritetsguttene loker rundt og fremstilles som rampete, mens jentene tar utdanning. Her ser vi en klar enighet i forskning om at kjønnsskillet i skolen er stor. Minoritetsgutter velger å avslutte et pågående skoleløp hvor hindringer som klasse, kjønn eller etnisitet er med på å avgjøre utfallet. Deretter blir disse guttene stemplet som rampete og giddeløse, viser forskning. Hvis vi derimot ser på den teoretiske siden, kobler Bourdieu kulturell kapital til skolegang. Han mener kulturell kapital er med på å bestemme posisjonen individet vil få i samfunnet. Begrepet er lite knyttet til kjønn, men retter seg mot bakgrunnen til et individ. Bourdieus tilnærming bygger på en forståelse at elever med ulike kulturell kapital skaper en skjevhet i skolen. Denne skjevheten kan vi knytte til kjønn. En faktor er at jenter med lite kulturell kapital vil mest sannsynlig bli heiet frem av venner og familie, i motsetning til en gutt med samme mengde kulturell kapital. Jeg vil argumentere for at sosial kontroll har en betydning for prestasjon og støtte. Opplevelsen av sosial kontroll er ulik for jenter og gutter. Minoritetsjenter er mer utsatt for sosial kontroll hvor foreldre er opptatt av oppførsel, innetid og har en streng oppfølging. Minoritetsgutter derimot, har oftere friere tøyler til å henge ute, for eksempel på kjøpesenteret, til sent på kveld. Ved at den strenge sosiale kontrollen rammer jenter hardere enn gutter, mener jeg at Bourdieus

kulturelle kapital blir mer kjønnnet. Den kulturelle kapitalen blir sterkere verdsatt med foreldrenes strenge oppfølging. Guttene blir mer overlatt til seg selv, som kan føre til uheldige beslutninger. Forskning og teori viser en klar kontrast mellom gutter og jenter.

Grunnen til at jeg har valgt å se på samfunnsutfordring ved kjønnsskillet, er knyttet til utfordringen samfunnet vil møte hvis SSB sin analyse stemmer. Der 61 prosent av menn og 89 prosent av kvinner i arbeidsstyrkene vil ha høyere utdanning i 2040. Etterspørsel om mannlig tilskudd i ulike yrker vil bli større. I tillegg nevner NOU at det har oppstått ulike former for utenforskap for en stor gruppe menn, når det knyttes til utdanningsnivå. Utenforskapet oppstår når guttene ikke føler seg akseptert, sett eller forstått på skolen, som kan resulterer i frafall. For det er i videregående opplæring kjønnsforskjellen er størst i andelen elever som fullfører. Derfor vil gutter og unge menn søke tilhørighet andre steder enn skolen, slik som Rosten viser i sin forskning. Dette drøfter jeg i neste del.

4.2 Tilhørighet

Som sagt har kjønnsskillet en stor plass i diskusjonen om frafall, og en ser at jenter og gutter velger ulikt. Derfor vil det være viktig å se hvor gutter søker sin tilhørighet.

Tilhørighet blant minoriteten spiller en rolle for hvorfor noen velger å avslutte det pågående skoleløpet. Når det nå er vist at minoritetsgutter ligger høyest på frafallskalaen, er det relevant å trekke inn ungdomsmiljøet de frafalne guttene havner i.

Forskningen til Rosten viser at minoritetsguttene velger å «leke getto» som en håndtering at de lever og bor i et lokalsamfunn som nedvurderes av utenforstående (majoriteten). Ungdomsmiljøet til minoritetsguttene handler om retten til å definere seg selv og sitt hjemsted. På den ene siden tyder det på at minoritetsguttene får manglende respekt utenfra, og ønsker derfor anerkjennelse innenfra. Derfor utfører disse guttene handlinger som er akseptert innad i miljøet, slik som bruke av vold og det Rosten kaller for «leke getto». Det vil si en håndtering av territoriell stigmatisering gjennom å bekrefte, overdrive og leke med fordommer knyttet til den farlige innvandrergettoen. Maskulin «gettolek» beskriver Rosten som guttenes kollektive beskyttelse av hjemstedet sitt ved fysisk vold i møte med ungdom fra andre nabolag. Således får guttene en anerkjennelse fra «getto» miljøet, noe som fører til følelsen av tilhørighet og solidaritet. På den andre siden fører voldsbruken med

seg et forsterket negativt syn på minoriteten. Majoriteten er de utenforstående som ikke vil forstå minoritetens oppførsel. I norske skoler er det majoriteten som har makten, og det tyder på at skolekulturen og dens praksiser er tilrettelagt for denne gruppen. Problemet dette fører med seg er at minoritetsgutter takler skolen dårlig og søker tilhørighet utenfor skolen. Det norske skolesystemet er rett og slett for krevende og vanskelig for visse individer.

Vi har sett i rapporten til Bui og Getachew at flertallet av minoritetsungdommen ønsker en holdningsendring hos lærerne. Lærerne må skape en atmosfære som skaper trygghet og tilhørighet hos elevene. De må vise engasjement og motivasjon, spesielt når skolesystemet er for krevende for minoritetsguttene. Det er nemlig denne gruppen som er mest utsatt og trenger oppfølging og støtte. Forskning og teori jeg har presentert viser at minoritetsguttene som faller fra ikke finner sin tilhørighet i skolen, og tyr derfor til miljøer hvor guttene føler seg akseptert. Minoritetsguttene blir stemplet som rampete og krevende, mens jentene blir sett på som skoleflinke, viser Rosten i sin forskning. Stemplingen er med på å trekke guttene lengre ned, noe som gjør situasjonen verre. Frafall i ung alder fører, etter min oppfatning, til en risiko for å bli ekskludert fra arbeidslivet. Det underbygger min oppfatning om at tilhørighet er et mer dominerende grunnlag for frafall, og at skolen bør satse mer på tilhørighet for å dempe denne risikoen blant enkelte individer.

Rosten mener frafallsproblematikken ligger i det norske samfunnet; «Måten gutter med innvandrerbakgrunn blir møtt i det norske samfunnet – av skole, i media, i storsamfunnet, av politiet – gjør at de har dårligere sjanse til å heve seg i utdanningen og arbeidslivet» (Bergstrøm, 2015). Igjen ser vi hvorfor mange minoritetsgutter faller fra. Følelsen av å ikke bli akseptert i det norske samfunnet kan føre til motstand, hvor guttene dropper ut, tyr til vold eller havner i dårlige miljøer. Det hjelper ikke om de er født i Norge, eller har foreldre som er født i Norge. Det hjelper ikke hvor mye fårikål de spiser (Bergstrøm, 2015). Problemet er at det norske samfunnet skal belære minoritetsguttene og vise hvor bøkene skal plasseres og hyllene skal stå. Samfunnet i Norge har et negativt ladd syn på minoriteten. Min egen mening er at dette skaper, noe Howard Becker kaller avvik. Becker mener at avvik er skapt av samfunnet hvor sosiale grupper skaper avvik ved å lage regler (Becker, 1993, s. 9). Handlinger til personer er en konsekvens av andres søknad av regler. Folk som blir stemplet

som avvikende har til felles at de deler merkelappen og opplevelsen som utenforstående. Her vil jeg plassere de frafalne minoritetsguttene. Den norske skolen produserer avvik ved å skape et middelklasseideal som ikke alle klarer å leve opp til. I denne forstand blir minoritetsguttene sett på som avvik og plassert i en lavere kategori. Verken forskning eller teori tar opp temaet om avvik, men Rosten sin forskning trekker frem minoritetsguttene voldelige aktivitet mot andre ungdommer. Denne form for reaksjon mot andre ungdommer kan bli sett på som avvikende i det norske samfunnet, hvor voldt blir sett ned på. Det skapes en avvikende tilhørighet i vårt samfunn.

4.3 Mestringsforventning

Mestring av skole og fag varierer fra individ til individ. Elevene kommer fra forskjellige bakgrunner hvor kunnskap og læring hjemmefra blir verdsatt ulikt. «Elevenes mestringsforventning i skolen referere til deres forventinger om å kunne utføre bestemte oppgaver» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 17). Mestring av fag på norske skoler blir fort en utfordring for ungdom med minoritetsbakgrunn. I tillegg har mestringsforventningen en betydning for motivasjonen deres (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 19). Denne motivasjonen forsvinner når skolen blir for krevende, som kan resultere i frafall.

Mange unge mener foreldregenerasjonen ikke har kunnskap og språk for å kunne bidra med lekser. Dette viser rapporten «Karakterboken» til Bui og Getachew som tar opp temaet lekser og foreldre. Mange foreldre kan verken hjelpe med lekser eller forstå norsk. Dette skaper utfordringer. Kunnskapen barn tilegner seg hjemmefra, påvirker kunnskapen som blir lært på skolen. På den ene siden ser vi at Bourdieus kulturell kapital har stor betydning for skoleløpet til minoritetsungdommen. Foreldre med lite norskkunnskap og dårlig språk skaper vansker for deres unger når leksene blir for krevende. En andre generasjons somalier som deltok i rapporten, forteller at han må følge seg selv og sine yngre søsken opp, grunnet manglende kulturell kapital hos foreldrene. Svak (norsk) kulturell kapital svekker foreldrenes oppfølging av barna. På den andre siden blir skylden lagt på skolen. Bourdieu argumenterer for at skolesystemet er utformet på måter som favoriserer elevene som er bærere av en bestemt kapital. Det kan tyde på at elever med mye kulturell kapital blir høyre verdsatt på skolen, enn elever med svak og redusert kulturell kapital. Skolen skaper en skjevfordeling som hardest rammer minoriteten grunnet lite kulturell kapital hjemmefra. I tillegg til

Bourdieu, mener minoritetsungdommen selv at dårlige og lite engasjerte lærere svekker skolelysten. Det handler om den sosiale relasjonen hvor ytre og indre dimensjon spiller inn. «Den ytre dimensjonen er et spørsmål om hvordan elever blir behandlet, omtalt og tiltalt av lærere og medelever» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Mens den indre dimensjonen handler om elevers opplevelse av de sosiale relasjonene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Et aspekt ved indre dimensjon er om eleven opplever å få den faglige hjelpen og støtten de trenger. I følge rapporten til Bui & Getachew er mange av minoritetsungdommen enige om at lærerne er lite hjelpsomme med lekser. Lærerne er rett og slett for lite engasjerte i ungdommens liv. «Og så er vi alle lei av enveiskommunikasjonen fra lærere» sier Emran (19) i et intervju fra rapporten (Bui & Getachew, 2005, s. 23). Han, som mange andre, ønsker at lærerne skal forstå strevsomheten med lekser og det faglige. Flere forskere mener at det blir for krevende å lese litteratur og skolebøker som kun har et norsk personregister (Bui & Getachew, 2005, s. 10). På denne måten svekkes mestringsforventningene til minoritetsungdommen, spesielt hos gutter. Minoritetsguttene, som nevnt i avsnittet om kjønnsforskjeller, har andre preferanser enn jentene. Skole verdsettes ikke på samme måte i minoritetsguttene ungdomsmiljø, slik det gjør blant minoritetsjentene. Derfor burde fokuset rettes mot minoritetsguttene strevsomhet, i stedet for å løfte elever med sterk mestring enda høyere.

Et viktig argument etter min oppfatning er at lærere gir mer emosjonell støtte til minoritetsjentene i motsetning til minoritetsguttene. Emosjonell støtte betyr at elevene opplever læreren som støttende, oppmuntrende og bryende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 95). Dette fordi minoritetsgutter, ifølge forskning, fremstilles som rampete og vanskelige. De yter ikke like mye innsats eller interesse for skolen som jentene gjør. Støtten lærerne gir elever, er med på å motivere. Blir elever snudd ryggen til, vil de takle skolen dårligere. I tillegg kan det oppleves som problematisk å være skoleflink ung mann i minoritetsgutters ungdomsmiljø på grunn av miljøets machoideal. Guttene skal fremstilles som tøffe. Selv om dette er idealet i miljøet, ønsker alle emosjonell støttet for å klare seg gjennom skolen. Min oppfatning er at machoidealet er et skjold for å beskytte seg selv mot usikkerhet på grunn av manglende emosjonell oppmerksomhet fra lærere. Som det fremgår i «karakterboken», skulker store deler av minoritetsungdommen. Skulking, etter min mening, er også et rop etter emosjonell oppmerksomhet. Skulking skjer når minoritetsungdommen

ikke får tilstrekkelig med hjelp. De ønsker en reaksjon, hjelp og støtte fra lærerne for å kunne heve sin mestring.

4.4 Både struktur- og aktør

Så langt har jeg diskutert i lys av samfunnsutfordring, tilhørighet og mestring. Til sist vil jeg bringe inn struktur faktorer og aktør faktorer.

Strukturelle faktorer ses fra et makroperspektiv. For denne faktoren er det snakk om interseksjonalitet, slik som kjønn, etnisitet, sosial ulikhet, ressurser eller klasse. Dette er ulike «strukturelle» forklaringer på frafallsproblematikken hvor for eksempel sosial ulikhet har en betydning for aksept eller nedvurderinger i skolen. Som nevnt tidligere, kan det tyde på at den norske skolen har et middelklasseideal, hvor elever fra lavere klasse vil føle på et jag etter å lykkes. Det er med på å skape en form for hierarki innad i ulike samfunn. I dette tilfellet skaper det et hierarki i den norske skolen hvor elever fra høyere klasse klarer seg bedre på skolen enn elever fra lavere klasse. Her skaper strukturen, skolen, en oppdeling av individer og grupper i høyere og lavere lag på bakgrunn av klasse. En annen forklaring kan være kulturell kapital hvor mengden kunnskapen foreldrene har, påvirker barnets akademiske utvikling. Som forskning viser gang på gang har barnets skolekarakterer en sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå og det kulturelle klimaet i hjemme, som bøker og aviser (Bui & Getachew, 2005, s. 9). Intervjuene fra «Karakterboken» viser at ikke alle har denne form for klima i hjemmet, og må derfor følge opp både seg selv og sine søsken. Foreldrene deres har verken nok norskkunnskap eller språkforståelse, noe som legger større press og vansker spesielt på minoritetsguttene. Disse strukturelle faktorene har en betydning for fullføring av skolen.

På den andre siden har vi *aktør faktorer*. Dette er faktorer som står tettere på aktørene, minoritetsguttene. Faktoren som tilhørighet viser at minoritetsguttene søker solidaritet i andre miljøer når skolen ikke blir et alternativ. Når minoritetsguttene i Rogstads analyse mener de selv kommer til å bli diskriminert på skolen og i arbeidslivet, vil de mest sannsynlig vende blikket til individer og grupper i samme posisjon. En følelse av solidaritet fører til en følelse av å bli akseptert. Forskning underbygger at gruppetilhørighet og mulighet for

anerkjennelse fra andre er et behov hos mennesket (Iversen, Hetland & Wiium, 2007, s. 13). Tilhørighet virker i bunn og grunn viktig for et individs livsløp. En annen faktor er mestringsforventning og selvregulering. Selvregulering handler om evnen til å regulere tanker, følelser og atferd, i tillegg innebærer det å sette seg mål og kunne monitorere framgang (Iversen et al., 2007, s. 13). Denne type faktor har et mikroperspektiv hvor vi kommer tettere inn på minoritetsguttene sine følelser av å mestre/ ikke mestre skolen. Mange av minoritetsungdommen i rapporten «Karakterboken», sikter til tålmodighetsløse lærere, og ønsker flere lærere for bedre oppfølging. Etter min egen oppfatning er det minoritetsguttene som trenger emosjonell støtte fra læreren for å heve mestringsforventningene sine. Personer med høy mestringsforventning setter seg høyere mål og viser også større evne til selvregulering (Iversen et al., 2007, s. 13). Her ligger mange av minoritetsguttene lavere enn andre grupper.

Resultatene fra litteraturstudiet, viser at en kombinasjon mellom strukturelle-og aktør faktorer er av betydning for om minoritetsguttene fullfører skolen eller ikke. På samme måte som interseksjonalitet kan en ikke se dimensjoner fra hverandre, men i sammenheng. Frafall blant minoritetsgutter må ses mellom strukturelle faktorer som sosial ulikhet, og aktør faktorer hvor en ser nærmere på minoritetsguttene sine følelser ovenfor frafallsproblemet.

Kulturell kapital hos foreldre kan ikke stå alene som en forklaring på klasseforskjellen i skoleprestasjon. Vi må også se på skolens part i dette problemet. Skolen i seg selv er en indikator som skaper forskjeller i skoleprestasjon hvor skolen favoriserer elever som er bærere av en bestemt kapital. Skolen heier på elever som allerede mestrer språk og fag. Dette skaper et skille mellom mestringskapede elever og elever som har vansker med skole. Forskning viser stadig at skillet er størst blant minoritetsgutter og minoritetsjenter. Minoritetsjenter får støtte både fra familie, venner og skolen. Denne form for støtte hjelper jentenes skoleutvikling, i motsetning til «rampete» og «giddelauser» minoritetsgutter. Derfor er det like viktig med en forståelse av et mikroperspektiv som et makroperspektiv, hvor samfunnet får en oppfatning av hvordan minoritetsguttene har det.

Det norske samfunnet bekymrer seg over frafallstatistikken, noe som medfører en formidling om at minoritetsguttene ikke er gode nok. Økende bekymring over et stabilt frafall, kan

tyder på et samfunn som er for utålmodige med minoritetsguttene. Når minoritetsguttene føler et stempel om at de ikke er gode nok, søker de ly andre plasser der de føler seg godtatt. Dette kan være negativ ladet miljøer preget av vold, slik vi har sett i Rosten sin forskning. Problemet rundt frafall og minoritetsgutter vil ha en betydning for samfunnet på sikt. Om ikke samfunnets holdninger mot minoritetsgutter endres, kan frafallet blant guttene øke. Til slutt vil minoritetsguttene ikke se vitsen med å ta utdanning, når samfunnet verken heier de frem eller har tålmodighet.

Dette reiser, som jeg har pekt på, en kommende potensiell samfunnsutfordring. Integreringen vil bli dårligere hvor faktorene som bidrar til at minoritetsgutter faller fra vil repeteres i neste generasjons. Faktorene må fjernes slik at det repeterende mønsteret ikke absorberes til kommende innvandrergenerasjon. Hvis spiralen fortsetter å snurre, vil minoritetsguttene barn havne i samme sirkel hvor de ikke blir godt integrert inn i det norske samfunnet, men fronter en strevsom kamp om å finne sin plass.

Litteraturliste

- Andersen, P. L. (2009) *Sosial ulikhet i enhetsskolen. Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. Det psykologiske fakultet: Bergen. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15866/andersen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bakke, D., J., Brønmo, H., & Øverli, L. (2014, 4. august) – Jeg er litt redd for å ikke klare videregående skole. Henter fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/dB2B/jeg-er-litt-redd-for-ikke-aa-klare-videregaende>
- Bang-Olsen, T. (2008). *Suksess eller faglige nederlag? En empirisk undersøkelse av minoritetsungdom i videregående skole med kort botid*. Det psykologiske fakultet. Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/3125/50244220.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berg, T.O. (2021, 18. februar). Meritokrati. Hentet fra <https://snl.no/meritokrati>
- Berger, L.P & Luckmann, T. (2011). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Bergstrøm, I.I. (2015) Minoritetsjentene klarer seg fint – det er guttene som sliter. *Tidsskrift for kjønnsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsjentene-klar-er-seg-fint---det-er-gutta-som-sliter/>
- Becker, H. (1993). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsjentene-klar-er-seg-fint---det-er-gutta-som-sliter/>
- Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. *Readings in Economic Sociology* 280-291. <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>

Bui, K. & Getachew, S. (2005). Karakterboken: *Minoritetsungdom snakker om skole*.

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Omsalg: Fafos Informasjonsavdeling.

IMDi (2020). Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere. Henter fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--blant-unge-innvandrere/>

Iversen, A., C., Hetland, H., & Wiium, N. (2007). *Hvilken betydning har personlige og strukturelle faktorer for gjennomføring av mastergrad?* Hentet fra https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/2384/iversen_Hetland_Wiium.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moan, A., Bakkerud, A. & Molteberg, K. (2007). *Livsløp og velferd: Sosialkunnskap*. Oslo: J.W Cappelens Forlag AS.

Nordbø, B. (2018, 17.april) Marginalisering. Hentet fra <https://snl.no/marginalisering>

NOU 2019: 3 (2019). *Ny sjanse – bedre læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henter fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000d-ddpdfs.pdf>

Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*. 329-351 Henter fra https://www.idunn.no/file/pdf/66738388/interseksjonalitet_i_praksis_utfordringer_med_aa_anvende_e.pdf

OsloMet, (2015, 7. januar) Skoleflinke minoritetsgutter bytter skole for å slippe machopress. Hentet fra <https://forskning.no/partner-barn-og-ungdom-etnisitet/skoleflinke-minoritetsgutter-bytter-skole-for-a-slippe-machopress/520344>

- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. (1.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Rogstad, J. (2016). «Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?». K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*.(1. utg., s. 131-151) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rosten, M. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*. Henter fra <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-04>
- Sandal, K. A. (2014). *Ungdom og utdanningsval. Om elever sin opplevingar av val og overgangsprosessar* . Bergen: Det psykologiske fakultet
- Sandberg, S. & Pedersen, W. (2006). *Gatekapital*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2018). *Motivasjon for læring. Teori og Praksis* (5.opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Svarstad, J. (2015). Derfor dropper elever ut av skolen. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/o1bj/derfor-dropper-elever-ut-av-skolen>
- SSB (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. K. Reegård & J. Rogstad (Red), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. (1.utg., s. 89-110). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thun, C. (2019, 20. desember). Interseksjonalitet. Henter fra <https://snl.no/interseksjonalitet>

Vestel, V. (2016). *I Gråsonene. Ungdom og politiske ekstremisme i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget

Vogt, K. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 105-119. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>

Wiken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave i sosiologi

SO590-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	25-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgåve i sosiologi		
SIS-kode:	203 SO590 2 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	225
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	10256
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har 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