



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Frafall og skoleprestasjoner blant innvandrerungdom

Dropouts and school performance among immigrant
youth

Aleksander Demuru Daver

Kandidatnummer: 418

Sosiologi – Ungdomssosiologi

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Veileder: Lars Edvin Gjelstad

23.05.22

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

SAMMENDRAG	1
1. INNLEDNING	2
1.1. TEMA FOR OPPGAVEN	2
1.2. HOVEDPROBLEMSTILLING.....	3
1.3. DELPROBLEMSTILLING.....	3
1.4. METODE.....	3
2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE PERSPEKTIVER	5
2.1. FRAFALL	5
2.2. SKOLEREFORMER.....	6
2.3. ÅRSAKSFAKTORER TIL FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING.....	7
2.3.1 <i>Frafall – et spørsmål om etnisitet?</i>	8
2.4. BOURDIEUS KAPITALFORMER OG ULIKHETER I SKOLESYSTEMET	9
3. FORKLARINGER PÅ SKOLEPRESTASJONER OG FRAFALL BLANT INNVANDRERUNGDOM	10
3.1. ER FRAFALL ET INNVANDRERFENOMEN?.....	11
3.2. ETNISK KAPITAL	13
3.3. EMOSJONELL KAPITAL	15
3.4. INNVANDRERDRIV ELLER MIDDELKLASSEDIV?	16
4. AVSLUTNING	19
5. LITTERATURLISTE	21

Sammendrag

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i tre artikler som på ulike måter viser hvordan etnisitet, kjønn og klassebakgrunn kan være med på å forklare hvorfor minoritetsungdom i videregående skole faller fra eller ikke gjennomfører opplæringen. Det vil også bli belyst hvordan enkelte minoritetsungdommer klarer seg bedre enn andre minoritetsungdommer når det gjelder skoleprestasjoner og utdanning. Oppgavens teoretiske rammeverk inneholder litt av tidligere forskning på feltet samt Bourdieus kapitalformer og hans syn på utdanning og ulikhet.

Abstract

In this thesis, I take as my starting point three articles that in different ways show how ethnicity, gender and class background can help to explain why minority youth in upper secondary school become dropouts or do not complete the education. It will also be highlighted how some minority youth do better than other minority youth in terms of school performance and education. The theoretical framework of the thesis contains some previous research in the field as well as Bourdieu's capital forms and his views on education and inequality.

1. Innledning

1.1. Tema for oppgaven

Frafall i videregående opplæring regnes som et stort problem i norsk skole, og får med jevne mellomrom oppmerksomhet blant politikere og i media. Frafall er et tema som også sosiologer har vært opptatt av i lang tid. Man kan finne mye sosiologisk forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som har blitt gjort på frafall blant skoleelever. I Norge har det gjennom lang tid vært mye fokus og forskning på frafall av elever som går på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette er naturlig nok på bakgrunn av at det er her frafallet viser seg å være størst. Det er derimot ikke blitt vektlagt at frafall også gjelder for elever som går på studieforberedende utdanningsprogrammer, og i denne oppgaven vil fokuset være rettet mot frafall blant ikke-vestlige minoritets elever, som i hovedsak går på utdanningsprogrammet studiespesialisering. Jeg ønsker å rette fokus mot denne gruppen, da min oppfatning er at fokuset først og fremst rettes mot yrkesfaglige elever med minoritetsbakgrunn. Som vi skal se i denne oppgaven vil ulikhetsdimensjonen kjønn kombinert med etnisitet spille en viktig rolle for hvorfor enkelte elever faller fra og/eller ikke oppnår vitnemål.

Tall fra Statistisk sentralbyrå (2021) viser at andelen elever på videregående opplæring som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år mellom 2014-2020, ligger på 79,6 prosent. Selv om det aldri før har vært flere elever som fullfører og består videregående opplæring i dag (Utdanningsdirektoratet, 2021), er frafall på videregående et gjennomgående tema i utdanningspolitikken og ellers i offentligheten. Frafall blir sett på som et stort samfunnsproblem, fordi det koster samfunnet mye ressurser, samt at det kan ha fremtidige konsekvenser for dem som ikke fullfører og består utdanningen sin. I 2021 la regjeringen fram Stortingsmelding 21, en fullføringsreform som skal føre til endringer i videregående opplæring. Bakgrunnen for reformen er blant annet samfunnsutviklingen de 30 siste årene og et ønske om at flere skal fullføre og bestå, hvor målet til regjeringen er at ni av ti elever som starter i videregående opplæring skal fullføre og bestå innen 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7-8). Fullføringsreformens hovedmål er å «fjerne hindringer, snublesteiner og begrensninger slik at det blir tydelig at utdanningssystemets oppgave er å gi ungdom og voksne det tilbudet de trenger for å fullføre og bestå med studie- eller yrkeskompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 9).

1.2. Hovedproblemstilling

På hvilken måte er frafall i videregående opplæring knyttet til etnisitet, og hva kan forklare dette?

1.3. Delproblemstilling

Disse spørsmålene ønsker jeg å finne svar på:

- Hva er forholdet mellom etnisitet og klasse når det gjelder frafall i VGO?
- Hva er forholdet mellom etnisitet og kjønn når det gjelder frafall i VGO?

1.4. Metode

Jeg har valgt å basere oppgaven min på en litteraturstudie. Ved å bruke denne metodeformen har jeg tilegnet meg kunnskap gjennom fagbøker, fagartikler og tidsskrifter. Som et utgangspunkt har jeg valgt å bruke litteratur fra boken «De frafalne: Om frafall i videregående opplæring» av Kaja Reegård og Jon Rogstad. I tillegg bruker jeg litteratur som jeg har funnet på HVL-bibliotekets søkemotor Oria og tidsskriftdatabasen Idunn, ved å søke på ord som «fracfall i videregående opplæring», «minoritetsungdom», «etnisitet», «kjønn» og «innvandrerdriv». For å svare på oppgavens problemstilling bruker jeg i hovedsak tre artikler som på ulike måter forklarer hvorfor enkelte ungdom med minoritetsbakgrunn faller fra eller ikke gjennomfører videregående opplæring. Oppgaven vil samtidig fokusere på hvorfor enkelte minoritetsungdommer klarer seg bedre enn andre minoritetsungdommer når det gjelder sjanser for å lykkes med utdanning.

Den første artikkelen jeg bruker i oppgaven er skrevet av Jon Rogstad (2016): «Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?», og baserer seg på kvalitative metoder ved bruk av intervjuer. Artikkelen tar først og fremst opp spørsmål om frafall er et innvandrerfenomen, og det er dette spørsmålet jeg har valgt å se nærmere på. Artikkelen viser blant annet at frafall i videregående opplæring er et fenomen som hovedsakelig gjelder gutter med minoritetsbakgrunn, og viser med dette at frafall ikke kun er knyttet til etnisitet, men om en kombinasjon av kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Videre tar jeg for meg mulige grunner til hvorfor minoritetsgutter faller fra i større grad enn minoritetsjenter. Grunner som at minoritetsjenter har et større «driv» mot utdanning enn minoritetsgutter og hvordan

minoritetsgutter blir negativt fremstilt i offentligheten, blir diskutert.

De to siste artiklene jeg bruker i oppgaven, er i likhet med Rogstads artikkel, basert på kvalitative metoder ved bruk av intervjuer. Artikkelen «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning» skrevet av Marianne Stærkebye Leirvik (2016), tar for seg begrepet «etnisk kapital», og hvordan denne formen for kapital kan fungere som en kompenserende kapitalform for innvandrerfamiliers manglende økonomiske og kulturelle kapital. Dette kan videre slå positivt ut for unge minoriteter i utdanningssystemet. Leirvik har gjennom intervjuer av unge voksne med ikke-vestlig bakgrunn gjort funn som blant annet viser at de unge gjør det bedre enn forventet utdanningsmessig, ut fra deres klassebakgrunn. En viktig årsak til dette er på bakgrunn av foreldrenes fokus, og til tider press, på barnas utdanning. Det blir samtidig gjort funn som viser at foreldrenes store fokus og press på utdanning, kan virke negativt inn på skoleprestasjoner og evne til å gjennomføre videregående opplæring for enkelte unge (Leirvik, 2016).

Den siste artikkelen, «Innvandrerdriv eller middelklassedriv», som er skrevet av Marianne Takvam Kindt (2017), handler om barn av innvandrere som har blitt tatt opp på prestisjefylte høyere utdanningsløp. Artikkelen er basert på studier som Kindt har gjort blant innvandrerbarn med forskjellige klassebakgrunner, og viser hvordan foreldrenes klassebakgrunn fra hjemlandet har betydning for hvordan foreldrene involverer seg i barnas skolegang på i vertslandet. Kindts funn viser at foreldre som hadde høy klassebakgrunn i hjemlandet bruker sin egen oppvekst og erfaringer til å oppdra barna på samme måte i vertslandet. På denne måten gjør de det lettere for barna å prestere godt skolemessig, selv om de objektivt sett besitter en lav sosioøkonomisk status i vertslandet. For barn av innvandrere med lav status fra hjemlandet, er oppdragerstilen noe annerledes. Her er det ofte flere ressurser som blir brukt for at barna skal lykkes, som blant annet familiens etniske nettverk, som blir en type kapital som erstatter den lave sosioøkonomiske statusen de besitter. Artikkelen er relevant for oppgavens underproblemstilling om etnisitet og klasse, da den viser at klassebakgrunn kan spille en viktig rolle for hvorfor unge med minoritetsbakgrunn lykkes med utdanning. Dette kan videre gi et bilde på hvorfor andre ikke lykkes i like stor grad (Kindt, 2017).

2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere litt av tidligere forskning på feltet. Det danner viktig bakgrunn for de tre artiklene jeg skal analysere i neste kapittel. Til slutt i dette kapittelet skal jeg kort presentere Bourdieu sin teori om utdanning og ulikhet. Alle tre artiklene forholder seg til dette teoretiske rammeverket, gjennom å nyansere og utvide dette.

2.1. Frafall

I norsk sammenheng blir frafall i videregående opplæring definert som «ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). Det er utdanningsmyndighetene som har bestemt grensen på fem år, og grensen blir brukt som en målings- og styringsindikator som en vurdering av maksimumstid å bruke på opplæringen (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). Det er likevel store forskjeller på hvordan man måler frafall på videregående opplæring sett fra et internasjonalt perspektiv. Hvis man sammenligner definisjonen på frafall i Norge med andre nordiske land ser vi at den norske definisjonen er relativt streng. I Danmark blir frafall definert som «ikke bestått videregående opplæring 25 år etter avsluttet grunnskole» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 12), mens Island definerer frafall som «andelen av en fødselskohort som ved 24-årsalderen verken er i utdanning eller har bestått videregående opplæring» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 12). Man kan derfor stille spørsmålstegn ved om definisjonen på frafall i Norge er for lite gjennomtenkt fra myndighetenes side, og at frafallet virker langt høyere enn det i virkeligheten skulle tilsi.

En grunn til at frafallet kan virke høyere enn det egentlig er, skyldes at en del ungdom som faller fra eller dropper ut i løpet av utdanningsløpet velger å fullføre opplæringen på et senere tidspunkt. Ved å se på gjennomføringsstatus etter 10 år, viser det seg at elever fra 2007-kullet hadde en andel på 30,8 prosent som ikke hadde fullført videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5 år, mens 10 år senere har den samme andelen blitt redusert til 20,9 prosent (Granseth, 2018). Mye tyder derfor på at gjennomføringsstatusen er langt høyere enn det skulle tilsi å være når man legger til grunn myndighetenes femårs-definisjon.

Den norske sosiologen Kristoffer Chelsom Vogt, som har frafall i videregående opplæring som et av sine forskningsinteresser, stiller seg kritisk til måten frafall har blitt definert og diskutert på i Norge (Vogt, 2017). Vogt hevder for det første at den norske definisjonen på

frafall er et ideal som alltid har passet bedre for middelklassens utdanningsløp; en norm om at utdanning skal foregå i en ordnet sekvens, hvor det skal være minimale avbrudd og forsinkelser (Vogt, 2017, s. 109). For det andre hevder han at hvis man ser på hvordan tilstanden var før Reform 94 ble innført, representerer 70 prosent fullføring innen fem år en stor forbedring med et historisk høyt gjennomstrømningsnivå. Imidlertid har dette nivået aldri blitt feiret, hvor det istedenfor har vært fokus på en økende bekymring rundt de stabile gjennomstrømmingstallene. Her viser Vogt til pressedeckninger og møter på Stortinget rundt frafall som har blitt mangedoblet opp gjennom årene (Vogt, 2017, s. 106-107).

For å forstå hvorfor frafall gjennom de senere årene har vært diskutert i lys av en økende bekymring, hevder Vogt at bekymringen henger sammen med en generell uro for situasjonen til unge med blant annet lese- og skrivevansker, unge med psykiske problemer og unge med minoritetsbakgrunn. Samtidig føyer diskusjonen om frafall i videregående seg til om hvordan kjønn, minoritetsbakgrunn og sosial klasse slår ut i utdanningssystemet (Vogt, 2017, s. 113). Selv om Vogt hevder at man må ha et mer nyansert og kritisk blikk på hvor omfattende frafall i realiteten er, er det viktig å understreke at frafall er et problem som rammer mange unge i dag, og blant minoritetsungdom er det et nokså stort problem i kombinasjon med faktorer som kjønn og klassebakgrunn.

2.2. Skolereformer

Frafall som samfunnsproblem er ikke en ny bekymring i utdanningspolitikken, men for å forstå hvorfor frafall i videregående opplæring har blitt et problem for det norske samfunnet når det gjelder ungdom, er det nødvendig å se på tidligere skolereformer som har blitt innført av myndighetene (Vogt, 2017, s. 105). Begrepet frafall fikk økt oppmerksomhet etter at Reform 94 ble innført. Med innføringen av Reform 94 ble det betydelige endringer i den videregående opplæringen, og en viktig endring i reformen innebar en lovfestet rett til tre års videregående opplæring for alle med fullført grunnskole. Som følge av dette ble det en kraftig økning av ungdom i videregående opplæring. Bakgrunnen for reformen var blant annet høy arbeidsledighet blant ungdom, og en oppfatning om at utdanning var en viktig faktor for å jevne ut sosial ulikhet (Reegård og Rogstad, 2016, s. 13). Med Reform 94 ble det satt som mål om at 90 prosent av elevene skulle fullføre videregående opplæring innen femårsdefinisjonen. Når det hadde gått fem år siden det første kullet med Reform 94 forelå, altså i 1999, viste det seg at omtrent 70 prosent hadde fullført opplæringen. I senere tid har andelen som fullfører og

består innen fem år ligget relativt stabilt på ca. 70 prosent (Vogt, 2017, s. 106).

Etter at Reform 94 ble vedtatt på Stortinget har det kommet nye skolereformer gjennom 90- og 2000-tallet, deriblant Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006. Kunnskapsløftet hadde relativt små endringer i innhold og struktur sammenlignet med Reform 94, og de fleste endringene gjaldt for yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Hovdhaugen, 2012, s. 30). Dette er i seg selv et interessant tema, men siden oppgaven fokuserer på elever som går på studiespesialiserende utdanningsprogrammer vil jeg ikke gå videre inn på dette.

2.3. Årsaksfaktorer til frafall i videregående opplæring

I dag starter de fleste ungdommer i Norge på videregående opplæring etter gjennomført grunnskoleopplæring. Nøkkeltall fra 2020 viser at rundt 98 prosent av landets 16-åringer startet direkte på videregående etter endt grunnskole (Statistisk Sentralbyrå, 2022). Selv om flertallet av elevene begynner i videregående opplæring etter grunnskolen, er det likevel mange elever som ikke gjennomfører og oppnår kompetansebevis. Forskning viser at det er sammensatte årsaksfaktorer til at elever ikke fullfører og består opplæringen sin. Reegård og Rogstad (2016, s. 10) hevder det er avgjørende å synliggjøre at frafall ikke er ett fenomen, men heller at man skal forstå frafall fra elevenes opplevde muligheter og forventninger av samfunnet. Dette innebærer å se frafallet fra flere sider, mellom blant annet skolesystemet, læringsmiljøet, familie, og individuelle valg.

Som et utgangspunkt hevder Rogstad at man kan snakke om en kombinasjon av tre forhold for å forstå hvorfor noen avbryter opplæringen (Rogstad, 2016, s. 132). Rogstad peker først og fremst på deres sosioøkonomiske bakgrunn, der han viser til tidligere forskning som finner at frafall henger sammen med foreldrenes utdanningsbakgrunn. Det andre forholdet Rogstad peker på dreier seg om kravene i utdanningsinstitusjonene, hvor systemet i økende grad har blitt mer meritokratisert, som videre skaper etniske skjevheter (Rogstad, 2016, s. 132). Her trekker Rogstad inn blant annet Bourdieus teori om kapitalformer, og viser til Bourdieus synspunkt på at «skolesystemet er utformet på måter som favoriserer elever av en bestemt kapital» (Rogstad, 2016, s. 132). Den tredje og siste forklaringen handler om at det er forskjeller blant elever når det kommer til motivasjon. Rogstad hevder dette perspektivet blir aktuelt dersom ulike individer og grupper har forskjellige oppfatninger av hva «et godt liv» er, og hvilken plass skole og arbeid bør ha (Rogstad, 2016, s. 133). Videre kan dette perspektivet knyttes opp til ulik motivasjon blant elevene for å gjennomføre sin skolegang.

2.3.1 Frafall – et spørsmål om etnisitet?

Ifølge Markussen (2016, s. 33) er det gjort flere studier i Norge som viser at majoritetsungdom har større sjanser for å fullføre videregående opplæring enn minoritetsungdom. Minoritetsungdom er i denne sammenheng innvandrerungdom med ikke-vestlig bakgrunn samt ikke-vestlige etterkommere, som vil si personer som er født i Norge av utenlandskfødte foreldre. I en NIFU-rapport om årsaker til frafall i videregående opplæring blant minoritetsspråklig ungdom i ulike fylker på Østlandet, viser funn fra studien at både etterkommere og innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn hadde større sannsynlighet for å ha sluttet, samt større sannsynlighet for ikke å ha bestått etter fem år sammenlignet med majoritetsungdommen (Lødding, 2009, s. 20). Disse funnene er basert på valg av studieretninger og gjennomføring innenfor yrkesfaglige- og studiekompetanssegivende retninger. Når jeg videre refererer til funn fra NIFU-rapporten, vil jeg rette fokus på funn som har blitt gjort av elever som går på studieforbereidende retninger.

Først og fremst viser det seg at andelen minoritetsspråklige elever i studieforbereidende retninger, som var med i studien, i relativt stort omfang gjennomfører opplæringen uten å bestå i alle fag, som videre gjør at de ikke oppnår vitnemål når de kommer ut av videregående opplæring. En stor andel av elevene som gikk ut av videregående uten vitnemål, hadde etter fem år fra de startet i videregående fortsatt status som ikke bestått (Lødding, 2009, s. 64). Studien viser også at minoritetsselevne i større grad enn majoritetsselevne fikk strykkarakter i matematikk, eventuelt i kombinasjon med andre fag. Dette funnet er det verdt å merke seg, for blant utvalget av elevene i studien, er det relativt mange minoritetsselever som nedlegger mye tid til lekser hver dag. Forskerne ser dessuten at andelen minoritetsselever i studieforbereidende retninger er sterk i alle prestasjonssjikt sammenlignet med majoritetsungdommene. Dette tolkes, ifølge forskerne, som «en sterk teoretisk fremfor praktisk eller manuell orientering i utdanningsvalg og ambisjoner blant minoritetsspråklige elever i studieforbereidende retninger» (Lødding, 2009, s. 64).

I studien kommer det også frem, basert på utsagn fra elevene, at minoritetsselevne gir inntrykk av å ha en mer positiv holdning til skolen sammenlignet med majoritetsselevne, basert på utsagn om at mye tid på skolen er bortkastet (Lødding, 2009, s. 64). Likevel er frafallet og ikke bestått etter fem år størst blant minoritetsselevne. En mulig forklaring på dette er at noen av minoritetsselevne kan være utsatt for ulike former for press eller kontroll hjemmefra (Lødding, 2009, s. 64). En annen forklaring, som i hovedsak viser seg å ha større

påvirkning på gjennomføring og kompetanseoppnåelse, er foreldrenes utdanningsnivå og elevenes grunnskolekarakterer. Her skårer minoritetslevnene litt under hva majoritetslevnene gjør når de har foreldre med samme utdanningsnivå (Lødding, 2009, s 64). Den største påvirkningen på gjennomføring og kompetanseoppnåelse er når foreldre, i hovedsak far, har universitets- eller høyskoleutdanning. Dette viser tydelig at minoritetslevnene ikke får samme uttelling som det majoritetslevnene får, når de har det samme utgangspunktet i form av foreldres utdanningsnivå (Lødding, 2009, s. 64-65). Denne faktoren er kjent blant andre forskere som Krange og Bakken, som har funnet ut at elever med innvandrerbakgrunn «har større problemer med å høste fruktene av å befinne seg i posisjoner som normalt betinger suksess» (Lødding, 2009, s. 65). Ifølge Krange og Bakken mangler minoritetslevnene den kulturelle kapitalen, som kan føre til ferdigheter og kunnskaper som en kan bruke i skolen.

2.4. Bourdieus kapitalformer og ulikheter i skolesystemet

For å forstå hvorfor enkelte minoritetsungdom ikke gjennomfører videregående opplæring og/eller ikke oppnår kompetansebevis, vil jeg videre si noe om Bourdieus kapitalformer samt hans teori om reproduksjon av sosial ulikhet i utdanningssystemet. Bourdieu er en viktig teoretiker i analysen om ungdom og sosial ulikhet, reproduksjon og de ressursene som gir verdi i skolesystemet. Bourdieus teori vil derfor være relevant i forhold til oppgavens hoved- og underproblemstilling(er).

Bourdieu definerer kapital som «*knappe ressurser* det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnslivet» (Aakvaag, 2008, s. 151). Kapital blir sett på som en ressurs man kan bruke til å oppnå fordeler i det sosiale livet. Kapitalen er i tillegg ulikt fordelt mellom individer og grupper i samfunnet, som videre gjør at det blir ulikheter mellom oss. De som har mye kapital, kan derfor bruke denne til å dominere de som har mindre (Aakvaag, 2008, s. 151-152). Ifølge Bourdieu finnes det tre hovedformer for kapital; *Økonomisk kapital* er ressurser som kan investeres og gir økonomisk avkastning. Dette er ting som penger, eiendommer og fabrikker, som gir økonomisk makt. Makten kan brukes av eksempelvis fabrikkeiere som ansetter arbeidere som jobber for dem (Aakvaag, 2008, s. 152). Videre har man kapitalformen *kulturell kapital*, som består av kulturelle egenskaper og ferdigheter som kan gi makt gjennom eksempelvis resultater i utdanningssystemet, og tilgang til attraktive stillinger i arbeidsmarkedet. Denne kapitalformen er særlig viktig når det gjelder unges skoleprestasjoner, fordi den primært eksisterer som en kroppsliggjort form som tilegnes tidlig

i livet. På denne måten internaliseres den kulturelle kapitalen foreldrene besitter over til barna, og blir med dette forankret i aktørens habitus. På denne måten blir familien en viktig sosialiseringssagent for barna (Aakvaag, 2008, s. 152). Den siste kapitalformen er *sosial kapital*, som består av sosiale nettverk og kontakter. Sosial kapital gir makt ved at man kan bruke nettverket sitt til å oppnå ønsker man har. Dette kan være ønsker som eksempelvis å skaffe seg en spesifikk type jobb (Aakvaag, 2008, s. 153).

I lys av de nevnte kapitalformene er det spesielt kulturell kapital som kan ha betydning for hvordan barn og unge gjør det på skolen, og er dermed med på å bidra til reproduksjon av sosial ulikhet i utdanningssystemet. Barn av familier som kommer fra høyere sosiale lag vil få mange egenskaper som er fordelaktig i utdanningssammenhenger. Dette kan være egenskaper som høyere ambisjoner, et mer akademisk språk, større disiplin, og ikke minst bedre kjennskap og fortrolighet til utdanningssystemet (Andersen, 2009, s. 20). For barn som vokser opp i familier fra lavere sosiale lag kan skolegangen bli vanskeligere. Mange har ikke de samme ressursene og egenskapene som familier fra høyere sosiale lag besitter, og må derfor lære alt i skolen. En del faller kanskje fra underveis i skoleløpet fordi de ikke opplever tilhørighet eller mestring til systemet (Andersen, 2009, s. 20.) Det er viktig å understreke at barn som kommer fra familier med lav kulturell kapital fortsatt kan gjøre det godt utdanningsmessig. Det er heller ikke sånn at om en familie har lav økonomisk kapital, så har man automatisk lav kulturell kapital. Noen bruker også andre typer former for kapital, som «etnisk kapital» eller «emosjonell kapital». Disse begrepene vil bli belyst senere i oppgaven, ved å se på eksempler fra minoritetsungdom som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status, men som likevel gjør det godt med skolegangen ved bruk av familiens etniske og/eller emosjonelle kapital.

3. Forklaringer på skoleprestasjoner og frafall blant innvandrerungdom

I dette kapitlet har jeg valgt å ta diskusjon underveis av de tre artiklene som er med på å danne grunnlag for å svare på oppgavens problemstilling og underproblemstillinger. Først vil jeg se på Rogstad sin artikkel som stiller spørsmål om frafall er et innvandrerfenomen. Den forholder seg særlig til underproblemstillingen om hva forholdet er mellom etnisitet og kjønn når det gjelder frafall blant innvandrerungdom i videregående opplæring. Det vil også bli diskutert hvordan spesielt minoritetsgutter møter på ulike former for stigmatisering i

hverdagen, basert på hvor de bor. Deretter vil jeg på bakgrunn av Leirvik sin artikkel diskutere hvordan enkelte barn av innvandrere kan bruke etnisk kapital som en kompensierende og fordelaktig kapitalform i møte med skoleprestasjoner og utdanning. Videre vil begrepet om etnisk kapital bli sammenlignet med Diane Reays begrep om emosjonell kapital, som blir en ressurs foreldre overfører til barna når de involverer seg i barnas skolearbeid. Til slutt tar jeg for meg Kindt sin artikkel om innvandrerforeldres oppdragelse og erfaringer fra hjemlandet, som videre blir overført til barna i vertslandet. Denne artikkelen tar også for seg underproblemstillingen om forholdet mellom etnisitet og klasse, og kan samtidig gi et bilde på hvorfor enkelte innvandrerbarn klarer seg bedre enn andre utdanningsmessig.

3.1. Er frafall et innvandrerfenomen?

Som nevnt tidligere i oppgaven, viser funn fra forskning at minoritets elever er overrepresentert blant dem som dropper ut av videregående opplæring i Norge. Forskere har derfor stilt spørsmålsteget om frafall er et innvandrerfenomen. Rogstad (2016, s. 137) hevder imidlertid at frafallet i stor grad er kjønnet. Med dette mener han at frafall blant minoritets elever først og fremst er et fenomen blant gutter med minoritetsbakgrunn. Rogstad viser til funn fra forskning som viser at kun «fire av ti gutter med opprinnelse fra ikke-vestlige land fullfører videregående skole innen fem år, mot seks av ti blant jenter med opprinnelse fra ikke-vestlige land» (Rogstad, 2016, s. 137). For å forstå mulige årsaker til dette hevder Rogstad at det er viktig å se at frafall ikke kun kan være knyttet til etnisitet eller kultur i innvandrer miljøene, i og med at jentene ikke er like utsatt som guttene. Det samme gjelder med kjønn, for da burde frafallet være høyere blant gutter uansett hvilken etnisitet man har (Rogstad, 2016, s. 138). Med andre ord er det derfor ikke gitt at det å ha innvandrerbakgrunn i seg selv fører til større sannsynlighet for å falle fra i videregående opplæring, men at det synes å være kombinasjonen av minoritetsbakgrunn og gutt som er særlig utsatt (Rogstad, 2016, s. 138). Det er viktig å nevne at dette ikke gjelder alle med minoritetsbakgrunn, poenget er heller å synliggjøre noen mekanismer som kan føre til at enkelte faller fra den videregående opplæringen.

Hva grunnene kan være til at minoritetsgutter faller fra i større grad enn minoritetsjenter er sammensatte. Rogstad snur litt på bildet, og spør seg om det ikke er slik at gjennomføringsgraden blant gutter er lav, men heller at den er veldig høy blant minoritetsjenter. På denne måten blir minoritetsjenters gjennomføringsgrad det alt og alle skal

sammenlignes med (Rogstad, 2016, s. 138). En annen forklaring er at jentene, som ofte blir betegnet som personer med et særlig «innvandrerdriv», ikke er så ivrige med skolegangen som mange vil ha det til. Når de gjør det bra på skolen, kan det for enkelte jenter være i kjølvannet av en strengere sosial kontroll hjemmefra enn det enkelte gutter med minoritetsbakgrunn erfarer. Mangel på frihet og handlingsalternativer gjør at det blir attraktivt for jentene å investere i skolen. Guttenes hverdag derimot, som er preget av mindre kontroll hjemmefra, kan føre til at de lever et mer utagerende ungdomsliv (Rogstad, 2016, s. 139).

En annen forklaring er hvordan minoriteter fremstilles i offentligheten. Enkelte gutter med minoritetsbakgrunn ser ikke poenget med å ta utdanning, fordi de føler det kommer til å oppstå diskriminerende barrierer på veien inn til arbeidsmarkedet, og at det derfor er bortkastet å ta utdanning i utgangspunktet (Rogstad, 2016, s. 139). Denne oppfatningen som guttene tar med seg, blir i sosiologien kalt for Thomas-teoremet: «Hvordan man definerer virkeligheten, får betydning i sine konsekvenser» (Rogstad, 2016, s. 139). Et eksempel på dette er hvordan minoritetsgutter fremstilles i det offentlige ordskiftet. Der jentene fremstilles som rolige og flinke på skolen, blir guttene fremstilt som gjengmedlemmer, tapere, bråkmakere og drop-outs (Rogstad, 2016, s. 148). Guttene føler altså på en stigmatisering mot dem fra samfunnet, og ved å ikke ta utdanning blir dette, ifølge Rogstad, en mestringsstrategi i en situasjon som er vanskelig for guttene.

At minoriteter, og spesielt minoritetsgutter, kan føle på stigmatisering fra samfunnet kommer frem i en studie som har blitt gjennomført av Monika Grønli Rosten (2017). Rosten har forsket på minoritetsungdommer fra Furuset i Groruddalen, og deres erfaringer og opplevelser i møte med andres fordommer av deres bosted (Rosten, 2017, s. 54). Dette betegner Rosten som *territoriell stigmatisering*, som er hentet fra Loic Wacquants *Urban Outcasts* (2008). Wacquant bruker begrepet territoriell stigmatisering «om urban marginalisering hvor bostedsadresse står i veien for oppnåelsen av andres fulle aksept» (Rosten, 2017, s. 54). Rosten fokuserer spesielt på det hun kaller for maskulin «gettolek», som er en strategi de unge guttene fra Furuset bruker for å forsvare hjemstedet kollektivt og fysisk i møte med ungdom fra andre nabolag. På denne måten bygger de opp under myten om at Furuset og Groruddalen er et farlig «gettosted» (Rosten, 2017, s. 154).

Ifølge Rosten blir det å «leke getto» en håndteringsmekanisme av territoriell stigmatisering gjennom å bekrefte, overdrive og «leke med» fordommer folk utenfra har mot guttene og deres hjemsted. Når informantene til Rosten bruker uttrykket å «leke getto», blir dette en

skapelse av lokalt og aldersbetinget machofellesskap, og blir nærmest noe symbolsk hvor «gettoen» er det guttene spiller på (Rosten, 2017, s. 59). Dette er ikke nødvendigvis det Bourdieu ville betegnet som kroppsliggjorte strukturer (habitus), men like mye en «lek» og et rollespill. I studien kommer det frem at mange av informantene føler på ubehagelige hverdagsmøter med fordommer mot hjemstedet deres. Dette kan skje i klasserommet, på jobben, på T-banen eller når de er på sosiale medier (Rosten, 2017, s. 60). Guttene må forholde seg til majoritetens medieskaptede bilder av dem, og får derfor «de andres» blikk på seg selv, som de må forholde seg til ved å enten ta det til seg, ved å «erkjenne» at de er «gettogutter» å ironisere over dette, eller de kan bruke bildene av dem som en ressurs til å fremstå som maskuline og tøffe. Dette kan resultere i at man kan få et syn på seg selv som «den andre», altså som en avviker av samfunnet. Studien til Rosten viser også at frafall og manglende skoleprestasjoner er en polarisering mellom minoritetsguttene og minoritetsjentene på Furuset. I samme alderskull finner man grupper av venninner som har som mål om å komme inn på medisinstudiet, mens deres kamerater slutter på videregående skole til fordel for slåssing og narkotikamisbruk. Dette gjelder riktignok et lite mindretall av minoritetsguttene på Furuset, men som Rosten poengterer så er det kanskje disse guttene som bidrar til å definere Furuset som sted når de for eksempel henger på T-banestasjonen eller ved inngangen til kjøpesenteret (Rosten, 2017, s. 59).

3.2. Etnisk kapital

I delkapittelet som tok for seg om frafall er et innvandrerfenomen ble det blant annet belyst at minoritetsgutter i større grad enn minoritetsjenter faller fra i videregående opplæring. En mulig forklaring var at jentene ser ut til å ha et større «driv» mot utdanning enn det guttene har, blant annet pga større sosial kontroll hjemmefra. Dette har i senere tid blitt kalt for «innvandrerdrivet» (Leirvik, 2016). Samtidig viser forskning en større tendens til polarisering når det gjelder skoleprestasjoner og utdanningsvalg blant barn av innvandrere, og det er mange som gjør det relativt dårlig og faller fra tidlig eller går ut av videregående opplæring uten bestått vitnemål (Leirvik, 2016, s. 168). Leirvik hevder at en viktig grunn til at unge med innvandrerbakgrunn har et spesielt «driv» mot utdanning, handler om at familien og det etniske nettverket rundt familien «kan fungere som en form for sosial kapital for de unge som bidrar til å forklare at de unge gjør det bedre og når lenger enn forventet ut fra deres klassebakgrunn» (Leirvik, 2016, s. 168). I forskningssammenheng blir dette omtalt som *etnisk kapital*. Ifølge Leirvik handler etnisk kapital om at foreldrene og det etniske nettverket rundt

minoritetsungdommene ønsker å oppnå sosial mobilitet, som videre internaliseres av ungdommene (Leirvik, 2016, s. 168). Begrepet etnisk kapital baserer seg på James Colemans sosial kapitalbegrep, hvor sosiale relasjoner blir sett på som en form for kapital, der også ikke-økonomiske kapitalformer ses på som viktige (Leirvik, 2014, s. 18). Leirvik hevder at rundt forskning på utdanning har man begynt å vektlegge etnisk kapital i stedet for sosial kapital, og hensikten med dette er å vise at det er forholdet mellom sosial kapital og etnisitet som står i fokus. Det er altså snakk om en form for sosial kapital som i utgangspunktet springer ut i en etnisk gruppe eller etnisitet, som videre skiller seg fra «tradisjonell» sosial kapital (Leirvik, 2014, s. 21).

Etnisk kapital kan videre knyttes opp til Pierre Bourdieus kapitalformer. Bourdieu har i likhet med Coleman en variant av sosial kapitalbegrepet, og i en utdannings sosiologisk sammenheng er det særlig Coleman og Bourdieus varianter som er relevante. De to sosiologene blir imidlertid brukt på forskjellige måter blant utdanningsforskere, hvor forskere som baserer seg på Colemans tilnærming gjerne snakker om sosial kapital, etnisitet som sosial kapital eller etnisk kapital. Her legges det vekt på hvordan sosiale relasjoner kan føre til sosial mobilitet, hvor de sosiale relasjonene til individene kan erstattes for ulempene det er ved å tilhøre en lav klassebakgrunn (Leirvik, 2014, s. 18-19). Utdanningsforskere som følger Bourdieus tilnærming av sosial kapitalbegrepet, har vært opptatt av reproduksjon av ulikhet mellom generasjoner, og hos Bourdieu er det klasse og ikke etnisitet som er i fokus (Leirvik, 2014, s. 18). I motsetning til Bourdieu, som er opptatt av klasse og ulikhet i samfunnet, er det hos Coleman et viktig poeng at sosial kapital er jevnere fordelt enn andre kapitalformer, og at dette i mindre grad er knyttet til ulikhet i samfunnet (Leirvik, 2014, s. 19).

Flere forskere har vektlagt hvordan innvandrerforeldrenes sosiale kontroll overfor sine barn samt dømming og ryktespredning fra nettverk rundt familiene, er med på å bidra til de unges utdanningssuksess (Leirvik, 2016, s. 168). Viktigheten av foreldrenes autoritet og makt overfor barna ses derfor på som hensiktsmessig for barnas suksess i utdanningssystemet. På den andre siden er det ikke slik at makt og autoritet fra foreldrene nødvendigvis er fordelaktig i en utdanningssammenheng (Leirvik, 2016, s. 169). Leirvik viser til tidligere forskning som trekker fram at foreldrenes behov for kontroll og makt kan fungere negativt for ungdommene når det kommer til motivasjon og gjennomføring av utdanning. Dette fordi de unge velger fag, studieretninger etc basert på foreldrenes ønsker. Dette kan i verste fall føre til dårlig atferd, fremmedgjøring og tilbaketrekking fra skolen, som videre kan resultere til frafall (Leirvik, 2016, s. 169). For å unngå generalisering, er det viktig å påpeke at dette ikke er allmenne

beskrivelser av innvanderforeldre (og minoritetsungdommer), og man vet heller ikke hvor stort omfanget er.

Ifølge Leirvik er det kjent fra tidligere forskning at innvanderforeldre har høye utdanningsambisjoner for barna sine. Profesjonsutdanninger som medisin, farmasi og juss står sterkt på ønskelisten da dette er utdanninger som gir status i nettverket til familien. Disse ambisjonene overføres til barna, og i Norge ser man en sterk rekruttering til profesjonsutdanninger blant minoritetsungdom (Leirvik, 2016, s. 176). Foreldrenes høye utdanningsambisjoner er en kjent tematikk på studiespesialiserende linjer, og Leirvik har intervjuet minoritetsrådgivere på ulike videregående skoler, som arbeider med ungdom med minoritetsbakgrunn som opplever diverse utfordringer med foreldres ambisjoner, makt og autoritet. Minoritetsrådgiverne kan fortelle at de tydelig ser slike utdanningsambisjoner som mobilitetsfremmede (Leirvik, 2016, s. 176). De argumenterer samtidig for at utdanningsambisjonene bør forstås som én blant flere forklaringer på fravær, frafall og ikke fullførte vitnemål (Leirvik, 2016, s. 176). Spørsmål som frivillighet og autonomi i de unges valg er noe av forklaringene som minoritetsrådgiverne ser blant minoritetslevene. Minoritetsrådgiverne er likevel ikke ensidig negative til foreldrenes høye ambisjoner. Et argument er at for enkelte unge kan det være fordelaktig med høye forventninger, som videre resulterer i at de klarer å fullføre videregående uten å falle fra. De unge vet hvor mye det betyr for foreldrene, som gjør at de legger inn en ekstra innsats som vil være fordelaktig på lengre sikt (Leirvik, 2016, s. 179). Problemet blir først synlig når de unge presses til å ta spesifikke fag eller linjer de selv ikke ønsker, og kombinasjonen av sterk foreldrekontroll og uønskede valg peker mot at flere av ungdommene ville hatt større suksess om de hadde valgt mer i tråd med egne evner (Leirvik, 2016, s. 179).

3.3. Emosjonell kapital

Som vi har sett blir etnisk kapital en type videreføring av sosial kapital, som blant annet handler om at foreldre og det etniske nettverket rundt minoritetsungdommene ønsker en form for sosial mobilitet, som til slutt blir internalisert hos ungdommene. På denne måten kan ungdommene lykkes og nå lenger utdanningsmessig, selv om klassebakgrunnen skulle tilsi at en i utgangspunktet har dårligere utsikter for å «lykkes». Denne formen for kapital kan sammenlignes med begrepet «emosjonell kapital», som først og fremst har blitt brukt av Diane Reay (2000). Ifølge Reay kan «emosjonell kapital» forstås som de emosjonelle

ressursene som foreldre overfører til barna når de involverer seg i barnas skolearbeid (Reay, 2000). Reay så på ulikheter mellom hvordan foreldre fra arbeiderklasse- og middelklassefamilier involverte seg i barnas skolegang på, og funn som Reay gjorde viste at arbeiderklasseforeldrene var mer opptatt av hvordan barna hadde det her og nå, mens middeklasseforeldrene hadde et mer fremtidsrettet fokus for barna, hvor høyt press på skolerresultater fra tidlig alder var vanlig (Reay, 2000).

Reay fant i tillegg ut at arbeiderklasseforeldrene hadde bedre forutsetninger enn middelklasseforeldrene til å overføre emosjonell kapital til barna, når de ikke la for mye press og fokus på barnas skolerresultater, men heller fokuserte på at barna skulle være lykkelige og mer «frie» i sin skolegang. Dette er et interessant funn når man ser på hvilke klassebakgrunner en familie kan ha. Selv om arbeiderklassefamiliene i utgangspunktet ikke har like høy økonomisk og kulturell kapital som middelklasseforeldrene, bruker de andre former for kapital, som kan gi positive utslag for barna. Det er ikke nødvendigvis sånn at for mye fokus og press på karakterer og skole fra foreldre gir positive utslag for skolegangen til barna, noe vi har sett med enkelte innvandrereforeldre som fører en sterk sosial kontroll overfor barna sine. Samtidig kan det for enkelte minoritetsungdommer føre til at de kommer seg gjennom utdanningsløpet, både for sin egen del og for familiens del og rykte. Da blir den etniske kapitalen og den emosjonelle kapitalen et alternativ til den høye økonomiske- eller kulturelle kapitalen som en familie med høy klassebakgrunn gjerne disponerer.

3.4. Innvandrerdriv eller middelklassedriv?

I det følgende skal jeg ta for meg artikkelen til Marianne Takvam Kindt, som handler om forholdet mellom etnisitet og klasse. Kindt sin studie forholder seg til underproblemstillingen min om etnisitet og klasse, og artikkelen refererer til og bygger på Leirvik sin artikkel om begrepet etnisk kapital. I likhet med Leirvik refererer Kindt til Annette Lareau.

Selv om vi nå har sett på mulige utfordringer som kan oppstå for minoritets elever som går på videregående opplæring, er det likevel mange minoritetsungdommer som gjør det bra i det norske utdanningssystemet, til tross for at foreldrene deres ofte har lav sosioøkonomisk status (Kindt, 2017, s. 72). Som nevnt i tidligere delkapittel viser forskning en større polarisering når det gjelder skoleprestasjoner og utdanningsvalg blant barn av innvandrere i Norge. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på hva som kan være en mulig grunn til polariseringen.

Marianne Takvam Kindt har gjennomført en studie med barn av innvandrere i Norge som har blitt tatt opp på prestisjefylte høyere utdanningsløp, som juss, medisin og odontologi. Kindt ønsker å finne ut hvordan barnas forståelse av foreldrenes klassebakgrunn gjør seg gjeldende i deres utdanningsfremmede adferd i Norge (Kindt, 2017, s. 73). Ved hjelp av informasjon om foreldrenes sosiale status før migrasjon, rett etter migrasjon og i dag, har Kindt analysert hvordan foreldrene involverer seg i barnas utdanningsadferd (Kindt, 2017, s. 73). Selv om utvalget i studien er skjevt på den måten at det kun blir gjort intervjuer av «suksessfulle» etterkommere, kan studien til Kindt gi et innblikk i hvordan ulike veier fører til «utdanningsuksess» for etterkommere, og dermed gi et bilde på hvorfor noen klarer seg «bedre» enn andre når det gjelder utdanning. Kindt viser til forskning som argumenterer for at det er den sosiale statusen som blir utviklet i foreldrenes hjemland som har noe å si for hvordan foreldrene praktiserer sosialisering og foreldreskap på i vertslandet. Denne innfallsvinkelen bruker Kindt i sin studie, og analysene er gjort med bakgrunn i hvordan barn av innvandreres egen forståelse av sin klassebakgrunn henger sammen med deres opplevelse av foreldrenes involvering og støtte i deres skolegang og utdanningsvalg (Kindt, 2017, s. 75).

Et fåtall av informantenes foreldre ville gått under kategorien «middelklasse» i Norge. Mange av foreldrene jobber som renholdere, fabrikkarbeidere og pleieassistenter på sykehjem (Kindt, 2017, s. 76). Dette er såkalt «ufaglærte» jobber hvor det som regel ikke kreves formell utdanning. Til tross for den lave sosioøkonomiske statusen sett med norske øyne, kommer de fleste av foreldrene fra det som informantene beskriver som familier med «høy status» i sine hjemland. Den «høye statusen» er basert på at mange av besteforeldrene til informantene har høy utdanning, flere av informantenes foreldre har vokst opp i hjem med tjenere, og noen har hatt posisjoner som har gjort dem anerkjent i hjemlandet (Kindt, 2017, s. 76). Kindt bruker eksempler fra tre av til sammen 28 informanter, som ifølge hun selv er typiske eksempler for dataen hun har samlet inn. Flertallet av informantene i studien har en oppfatning av at familien har «høy status» i hjemlandet, og det er kun et fåtall som oppfatter sin familie med «lav status». Én av de tre informantene som blir brukt som eksempler oppfatter sin familie under denne kategorien (Kindt, 2017, s. 76).

Man vet fra tidligere forskning at måten foreldre er involvert i barnas skolegang på, har betydning for hva barna oppnår av utdanning. Dette henger ofte sammen med foreldrenes klassebakgrunn (Kindt, 2017, s. 77). Den amerikanske sosiologien Annette Lareau har i studier om forskjeller i foreldreskap i arbeider- og middelklassefamilier argumentert for at «klasseposisjoner skaper distinkte foreldretyper som har konsekvenser for hvordan foreldre

oppdrar sine barn, noe som igjen har konsekvenser for barnas senere liv» (Kindt, 2017, s. 77). Lareau hevder at det praktiseres ulike oppdragerstiler for henholdsvis arbeiderklasseforeldre og middelklasseforeldre, hvor arbeiderklasseforeldrene følger en oppdragerstil som hun kaller for «natural growth». Denne oppdragerstilen bygger på at barna har en friere tilnærming til hverdagslivet, der barna skal utvikles naturlig, som blant annet resulterer i mindre voksenstyrte aktiviteter (Kindt, 2017, s. 77). Når det gjelder middelklasseforeldrenes oppdragerstil, som Lareau kaller for «concerted cultivation», rettes fokuset mot at foreldrene har større bevissthet rundt samhandlingen med barna. Middelklasseforeldrene tar en mer aktiv rolle i livet til barna, og legger til rette for flere ulike organiserte fritidsaktiviteter som skal gjøre at barna utvikler seg til fremtidige middelklasseborgere. Aktivitetene og samhandlingen med barna har altså et fremtidig formål (Kindt, 2017, s. 77).

De fleste informantene i Kindt sin studie hadde foreldre med et tilsvarende middelklasseblikk, det Lareau betegner som «concerted cultivation», til tross for den lave sosioøkonomiske statusen de objektivt besitter i Norge. Foreldrene involverer seg i barnas liv, med tilrettelegging og oppfordring av aktiviteter som skal hjelpe barna mot fremtidige mål, deriblant utdanning. To av de tre informantene som blir brukt som typiske eksempler i Kindt sin studie kunne fortelle om en slik oppvekst. Her var foreldrene sterkt involvert i barnas liv, med alt fra oppfølging av skolearbeid til ulike aktiviteter som å ta førerkort og hvordan man håndterer økonomi. På lang sikt er målet å lære barna til å bli selvstendige individer. En slik oppdragerstil har foreldrene selv tatt med seg fra sin egen oppvekst i hjemlandet, og verdiene som foreldrene har med seg til vertslandet virker til å bety mer for hvordan de oppdrar barna på, enn deres sosioøkonomiske status i Norge. Kindt hevder at fordi sosialisering bidrar til en form for kroppsliggjort kapital, er denne formen for kapital lettere omsettbart i et vertsland enn økonomisk kapital, fordi det er vanskeligere å miste den kroppsliggjorte kapitalen sammenlignet med å miste den økonomiske kapitalen (Kindt, 2017, s. 77).

Når det gjelder informanten som oppfatter at familien har «lav status» fra hjemlandet, er oppdragerstilen noe annerledes sammenlignet med de to førstnevnte informantene. For denne informanten var foreldrene ofte borte fra hjemmet i oppveksten på grunn av ugunstige arbeidstider på jobb, og det var i hovedsak søsteren og nettverket rundt informanten som fulgte opp skolegangen. Reglene var likevel tydelige i den forstand at informanten fikk diverse mål fra foreldrene. Dette var mål som at han måtte gjøre lekser med en gang han kom hjem fra skolen. Selv om foreldrene ikke har vært like mye involvert i skolegangen til informanten som foreldrene til de førstnevnte informantene, har de alltid vært tydelige på

viktigheten av at informanten skal studere og ta en utdanning (Kindt, 2017, s. 79). Foreldrene verdsetter altså utdanning, selv om de kommer fra en lav klassebakgrunn både i hjemlandet og i vertslandet.

Til tross for at foreldrene til sistnevnte informant ikke har vært like mye til stede i oppveksten, samt deres «lave status» i hjemlandet, har informanten klart å gjennomføre videregående opplæring, som videre har ført til at han har klart å komme inn på høyere utdanning. Det kan virke som at informanten har dratt nytte av ressurser som finnes innenfor familiens nettverk, og på den måten har han i likhet med de to førstnevnte informantene en type kapital som har ført til «utdanningsuksess». Kindt hevder at for barn som har foreldre med lav sosial status fra hjemlandet og i Norge, kan ressurser som kommer fra familiens etniske nettverk, være de eneste ressursene foreldrene kan bruke for at barna skal lykkes i en utdanningssammenheng (Kindt, 2017, s. 73). Ifølge Kindt kan betydningen av hvor mye og hvilken form for kapital en migrant bringer med seg fra hjemlandet spille inn på hvordan barn av innvandrere klarer å akkumulere formell utdanning (Kindt, 2017, s. 80). Selv om det i utdanningssammenheng har gått fint for informanten med foreldre som ikke har vært like tilstedeværende, og med den klassebakgrunnen de besitter, kan dette for mange andre minoritetsungdommer være betydelige faktorer som kan føre til at de faller ut av skolen, som videre fører til at de ikke oppnår vitnemål og kommer seg videre inn på høyere utdanning. Med dette ser vi hvordan foreldrenes oppdragerstiler, klassebakgrunn og erfaringer fra hjemlandet, kan bidra til hvordan minoritetsungdom gjør det utdanningsmessig, som videre kan skape polarisering blant minoritetsungdommers skoleprestasjoner og utdanningsvalg.

4. Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt for meg forhold som etnisitet, klasse og kjønn, og hvordan disse faktorene kan ha betydning for frafall i videregående opplæring blant minoritetsungdom med ikke-vestlig bakgrunn, som går på studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Metoden jeg har brukt for å svare på oppgavens hoved- og underproblemstillinger er ved bruk av en litteraturstudie. Gjennom denne metodeformen har jeg funnet relevant litteratur som er med på å forklare hvorfor enkelte minoritetsungdommer klarer seg bedre enn andre minoritetsungdommer i utdanningsløpet, men også om diverse utfordringer ungdommene møter på veien. Jeg har i hovedsak brukt tre artikler fra henholdsvis Rogstad (2016), Leirvik

(2016) og Kindt (2017), som på forskjellige måter bidrar til å gi svar på om frafall blant minoritetsungdom er et spørsmål om etnisitet, klasse eller kjønn, eller i samspill med hverandre. Rogstad sin artikkel viser at det nødvendigvis ikke er slik at det å ha innvandrerbakgrunn i seg selv fører til større sjanser for å falle fra videregående opplæring, men at det heller er et spørsmål om det å ha minoritetsbakgrunn kombinert med å være gutt. Ifølge Rogstad er det sammensatte årsaker til at minoritetsgutter faller fra i større grad enn minoritetsjenter, og en årsak som blir lagt frem er at guttene ikke ser poenget med å ta utdanning, fordi de opplever diskriminering og stigmatisering mot dem fra samfunnet. En annen interessant årsak er at minoritetsjentenes høye gjennomføringsgrad blir sammenlignet med guttenes gjennomføringsgrad, og på den måten kan man få et inntrykk av at minoritetsgutter faller fra i større grad enn det i realiteten er.

Gjennom Leirvik sin artikkel blir vi kjent med begrepet «etnisk kapital», som blir en form for sosial kapital som overføres fra foreldrene og det etniske nettverket til ungdommene. På denne måten kan minoritetsungdom gjøre det bedre enn forventet ut fra deres «lave» klassebakgrunn. Samtidig kan innvandrerforeldres høye utdanningsambisjoner være hensiktsmessig for barna på kort sikt, men det kommer også frem at foreldrenes høye ambisjoner og deres behov for kontroll og makt kan fungere negativt for ungdommene når det gjelder motivasjon for skolegangen samt gjennomføringen. Dette kan på lang sikt føre til frafall for enkelte. Til tross for ulike utfordringer som minoritetsungdom møter på når det gjelder utdanning, finner vi gjennom Kindt sin artikkel funn som viser hvordan enkelte minoritetsungdommer lykkes i utdanningssystemet. Ved at foreldrene bruker sin egen oppvekst og sosiale status fra hjemlandet i det nye vertslandet, kan dette være med på å fremme «utdanningsuksess» for barna, selv om de objektivt sett har en lav klassebakgrunn i vertslandet. Samtidig kan dette føre til polariseringer mellom minoritetsungdom, da ulike klassebakgrunner som familien besitter kan påvirke hvordan ungdommene gjør det under utdanningsløpet.

5. Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I Rogstad, J., & Reegård, K (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-61). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *The Sociological Review (Keele)*, 48(4), 568-585.
- Rogstad, J. (2016). «Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?». I Rogstad, J., & Reegård, K (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 131-153). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). Introduksjon. I Rogstad, J., & Reegård, K. (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9-21) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rosten, M.G. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 53-70.
<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-04>
- Vogt, K. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 58(1), 105-119. <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>

Selvvalgt litteratur

- Andersen, P. L. (2009). *Sosial ulikhet i enhetsskolen. Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).
Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/15866?locale-attribute=no>
- Christensen, K., Nilsen, A., & Grønmo, S. (2021). *Ulikhet: Sosiologiske perspektiver og analyser* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Granseth, T. (2018, 29. mai). *Flere gjennomfører videregående*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>
- Hovdhaugen, E. (2012). Innledning (s. 29-42). Vibe, N., Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E., Markussen, E. (Red.), *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»*. Rapport nr. 26. (s. 29-42.)
Hentet fra: <https://www.nifu.no/publications/952162/>

- Kindt, M. (2017). Innvandrerdriv eller middelklassedriv? Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 01, 71-86. <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020-2021)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Leirvik, M. S. (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(2), 167-198. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2016-02-03>
- Leirvik, M. S. (2014). *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/39842>
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Rapport nr. 13. Oslo: NIFU STEP. Digital kopi hentet fra: <https://www.nifu.no/publications/970278/> Sidespenn: 7-18 (Kapittel 1/sammendrag og kapittel 2) + 47-65 (Kapittel 5)
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 6. januar). Fakta om utdanning 2022. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/fakta-om-utdanning-2022>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 14. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 15. august). Flere gjennomfører videregående opplæring. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/gjennomforing-videregaende-opplaring/>



Høgskulen på Vestlandet

S0590 Bacheloroppgave i sosiologi

S0590-O-2022-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	09-05-2022 00:00	Termin:	2022 VÅR
Slutt dato:	23-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave i sosiologi		
Flowkode:	203 S0590 2 O 2022 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	418
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	7645
----------------------	------

Sett hake dersom Ja
besvarelsen kan brukes
som eksempel i
undervisning?:

Egenerklæring *: Ja
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