

# Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring

Liv Anne Støren

*Artikkelens tema er skolekarakterer blant etniske minoritets elever i videregående opplæring. Som gruppe betraktet oppnår minoritets elever svakere karakterer enn majoritets elever. Artikkelen viser at tallene dekker over til dels store forskjeller mellom ulike nasjonalitetsgrupper. Enkelte grupper oppnår omtrent like gode karakterer som majoritets elever, mens andre grupper gjør det betydelig svakere. Elever med vietnamesisk, srilankisk eller bosnisk bakgrunn oppnår best karakterer. De empiriske resultatene tyder på at prestasjonsforskjeller mellom nasjonalitetsgrupper bare i begrenset utstrekning kan forklares med ulikheter i sosiale bakgrunnsforhold, slik som foreldrenes utdanningsnivå, arbeidsmarkedsdeltakelse og botid. Artikkelen diskuterer betydningen av sosial bakgrunn versus andre mulige forklaringer på nasjonalitetsforskjeller i skoleprestasjoner.*

Det er velkjent at elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn oppnår svakere karakterer i skolen enn elever med etnisk norsk bakgrunn. Samtidig vet vi at denne gruppen ikke er homogen. Spørsmålet som tas opp i denne artikkelen, er hvor store prestasjonsforskjellene mellom ulike nasjonalitetsgrupper er, og hvordan de kan forklares. Her skal vi se på karakterer i videregående opplæring blant de ti største ikke-vestlige nasjonalitetsgruppene. Formålet er å nyansere funn fra tidligere undersøkelser der elever med ikke-vestlig bakgrunn er behandlet som en stor gruppe.

Nasjonalitetsforskjeller i skoleprestasjoner er nokså lite utforsket i Norge. Dette skyldes nok hovedsakelig mangel på gode data. En annen grunn er at det kan være vanskelig å tolke og forklare eventuelle forskjeller. I denne artikkelen vil noen mulige årsaker presenteres. Det vil i hovedsak skilles mellom kulturforklaringer, som legger vekt på kulturelle forskjeller i skolemotivasjon og verdsetting av utdanning, og ressursforklaringer, der

forskjeller mellom gruppers sosiale bakgrunnsforhold er den sentrale forklaringsfaktoren.

## Kulturforklaringer

Forskjellige nasjonaliteter eller etniske grupper kan legge ulik vekt på betydningen av utdanning og skoleprestasjoner, avhengig av etniske, religiøse eller nasjonale kulturelle særtrekk. Et eksempel på en slik forklaring er når skolesuksess blant ungdom med for eksempel kinesisk og vietnamesisk bakgrunn, som er funnet i mange land, forklares med *konfutsianismens* innflytelse i disse landene. I norske studier av minoritets elever, der elever med vietnamesisk bakgrunn ofte viser seg å ha gode skoleprestasjoner, er det lagt vekt på denne elevgruppens konfutsianske bakgrunn (Lauglo 1996, Engen mfl. 1996, Helland 1997). Det er framhevet at utdanning er et viktig kjennetegn på status i den vietnamesiske kulturen (Engen mfl. 1996), og at det er en sterk orientering mot skolegang og skoleprestasjoner, blant annet på grunn av konfutsianismens vekt på selvdisiplinert ytelse, respekt for lærere og lærdom som verdi i seg selv (Lauglo 1996, Helland 1997).

En annen variant av denne tradisjonen er den amerikanske antropologen John Ogbus (1991) teori om minoritetsstatus. Hans påstand er at «ufrivillige» og «frivillige» minoriteter forholder seg ulikt til det å skaffe seg utdanning. Svake skoleprestasjoner blant ufrivillige minoriteter, som også er historisk undertrykte grupper (for eksempel svarte i USA), er uttrykk for deres antagonisme mot den dominerende gruppen ved å motsette seg eller fornekte den dominerende gruppens skoleverdier. I kontrast til dette vil de såkalte frivillige minoritetene, det vil si immigranter, ofte ha et optimistisk syn på sine utdannings- og yrkesmessige muligheter. Forklaringer på forskjeller i skoleprestasjoner mellom ulike minoritetsgrupper som bare legger vekt på økonomiske ressurser, lider ifølge Ogbus blant annet av at de ignorerer historiske og samfunnsmessige forhold som enten oppmuntrer eller hemmer minoriteter i å streve etter å oppnå suksess i skolen. Frivillige og ufrivillige minoriteter vil for eksempel reagere forskjellig på diskriminerende behandling. Immigranter vil oppfatte barrierene de møter, som midlertidige, og mange vil sammenlikne sin situasjon med en enda dårligere situasjon i hjemlandet. Ufrivillige minoriteter har ikke den samme doble referanserammen. De har en annen historisk erfaring og ser derfor ikke på sin situasjon som noe midlertidig. Fordi mange er blitt utsatt for diskriminering, er de mindre optimistiske med tanke på hva de kan oppnå i samfun-

net. Deres reaksjon er å jobbe for kollektive forbedringer for gruppen, og det utvikles en «*oppositional identity*» (Ogbus 1991:16).

Siden Ogbus definisjon av «*frivillige minoriteter*» vil omfatte alle etniske minoriteter som har innvandret til Norge de siste tiårene, vil nok mange hevde at Ogbus teori har begrenset relevans for å forstå norske forhold. Flere av hans beskrivelser av *ufrivillige minoriteter*, kan likevel være overførbare til innvandrergupper som har vært etablert i Norge over lengre tid, og der det nå er store grupper etterkommere (andregenerasjonsinnvandrere). Erfaring med minoritetsstatus og eventuell diskriminering kan tenkes å ha betydning for utdanningsmotivasjon hos enkelte ungdomsgrupper på liknende vis som det Ogbu beskriver for *ufrivillige minoriteter*.

Portes og Hao (2004) hevder at kulturforklaringene ikke tar nok hensyn til den historiske bakgrunnen til ulike immigrantgrupper og til de forskjellige måtene gruppene er mottatt på i det amerikanske samfunnet. De viser til at kinesiske og koreanske innvandrere, hvis barn ofte gjør det bra i skolen, ofte har høy utdanning og inntekt, og har som lovlige innvandrere fulle rettigheter i det amerikanske samfunnet. Vietnamesiske innvandrere, som også lykkes godt på skolen, har lavere utdanning, men er blitt mottatt positivt i det amerikanske samfunnet, med støtteordninger etc. Meksikanske innvandrere har det derimot vanskelig på nær sagt alle måter. De er ofte ulovlige innvandrere, og nærværet av mange fattige og svakt utdannede meksikanske innvandrere styrker allerede sterke stereotypier og bidrar til negativ mottakelse. Deres svakere skoleprestasjoner må derfor ses i lys av slike forhold, ifølge Portes og Hao (2004).

## Ressursforklaringer

Ifølge ressursforklaringer regnes forskjeller i økonomiske ressurser og/eller kulturell og sosial kapital i hjemmet som den viktigste årsaken til prestasjonsforskjeller. Denne forklaringsmåten har lange tradisjoner i utdanningsforskningen (Bourdieu og Passeron 1977, Bourdieu 1985, Boudon 1974, Gambetta 1987). Det er velkjent fra en rekke studier, både internasjonalt og i Norge, at sosial bakgrunn har stor betydning for utdanningsforskjeller (Hansen 2005, Shavit og Blossfeld 1999). Også i studier av forskjeller mellom etniske gruppers utdanningsprestasjoner, er denne forklaringen sentral. Det er også påvist at sosial bakgrunn forklarer en stor del av forskjellene mellom etniske minoriteter og majoritetsbefolkningen i Norge (Bakken 2003a).

Internasjonale studier fokuserer i hovedsak på betydningen av sosiale forhold (ulikhet i ressurser) når det gjelder prestasjonsforskjeller mellom ulike grupper. I slike studier er gruppene nokså sjelden kategorisert etter nasjonalitet. Derimot benyttes ofte videre kategorier, spesielt i amerikanske studier, som «svarte» og «hvite», «afroamerikanere», «hispanics» (personer med opprinnelse i spansktalende land, spesielt Latin-Amerika), asiater og «hvite ikke-hispanics». Et eksempel er Perna (2000), som undersøkte overgangen fra videregående (high school) til høyere utdanning i USA blant ungdom inndelt i følgende grupper: afroamerikanere, hispanics og hvite. I utgangspunktet hadde kategorien hispanics lavest overgangsrate til høyere utdanning og hvite høyest, og hvite hadde også best karakterer og kom fra mer velstående familier, samt hadde høyere utdannede foreldre, enn de to øvrige gruppene. Hun undersøker betydningen av sosioøkonomiske faktorer i tråd med det vi foran har omtalt som «ressursforklaringen», og finner at når en tar hensyn til familieinntekt og utgifter forbundet med utdanning, er forskjellene redusert, og det er bare gruppen hispanics som har lavere overgangsrate enn hvite.

Ainsworth-Darnell og Downey (1998) diskuterer Ogbus teori om «the oppositional culture explanation» i sine analyser av elever i videregående opplæring med afroamerikansk bakgrunn, asiatisk bakgrunn og «hvite ikke-hispanics». Elever med asiatisk opprinnelse (frivillige minoriteter) gjør det best og afroamerikanere (ufrivillig minoritet) svakest, men den opprinnelige forskjellen i prestasjoner mellom afroamerikanere og hvite reduseres etter at det kontrolleres for forskjeller i familieinntekt, foreldres utdanning og yrke. Det er ikke afroamerikanernes holdninger til skolen som er årsak til at de (fortsatt) gjør det svakere, snarere finner Ainsworth-Darnell og Downey at prestasjonsforskjellen i forhold til hvite ville vært større om de afroamerikanske elevene ikke hadde hatt så positive holdninger til skolen som de har. En konklusjon i deres studie er at afroamerikanere har minst like positive holdninger til skolen som hvite, men det de mangler, er materielle betingelser som fremmer utvikling av ferdigheter, vaner og oppførsel som belønnes av lærere. De hevder på bakgrunn av resultatene at den beste måten å redusere prestasjonsgapet på, er gjennom politiske tiltak som reduserer økonomisk ulikhet og segregert bosetting.

I samme tradisjon er Roscigno og Ainsworth-Darnells (1999) undersøkelse av hvor stor betydning forskjeller i kulturell kapital har for skoleprestasjoner blant svarte og hvite som avsluttet tiende skoleår (i USA). Kulturell kapital ble målt ved foreldres utdanningsnivå og elevenes deltaking i kulturfag og kulturelle aktiviteter. Et hovedfunn er at forskjeller i kulturell kapital bare i liten grad forklarer rase- eller klassemessige forskjeller i prestasjoner, fordi svarte elever og elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn syntes å få

mindre utbytte av (økt) kulturell kapital enn andre elever. Forskjeller i sosio-økonomisk bakgrunn betyr mest i denne undersøkelsen.

En dansk undersøkelse (Rosholm mfl. 2002) undersøkte betydningen av sosiale bakgrunnsforhold, og så spesielt på danskfødte etterkommere av innvandrere uten at det her var fokus på sammenlikning mellom nasjonalitetsgrupper. De fant at sosiale bakgrunnsforhold var av meget stor betydning, både for minoritets- og majoritetslevene. Overføring av «human kapital» fra foreldregenerasjonen til barna var om lag den samme for etniske danske og etterkommerne med innvandrerbakgrunn, og den sosiale mobiliteten var like lav i begge grupper. Det innebar at foreldrenes lave utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning utgjorde en hemsko for etterkommernes skolegang. I danske studier er det funnet en spesielt høy drop out rate blant ungdom med innvandrerbakgrunn innenfor yrkesfag. Dette gjelder også i Norge, først og fremst blant gutter (Helland og Støren 2004), noe som delvis må ses i forhold til tilgang til læreplasser, både i Norge og i Danmark.

Riphahn (2003) undersøkte hvorvidt utdanningsforskjeller mellom minoritets- og majoritetslever i Tyskland ble redusert etter kontroll for sosiale bakgrunnsforhold. Her ble ungdom med utenlandsk statsborgerskap som var født i Tyskland, undersøkt. Et funn er at denne gruppen *i økende grad* lå bak etniske tyskere med hensyn til deltakelse i utdanning.

I enkelte europeiske undersøkelser er bestemte nasjonalitetsgrupper studert. Colding (2005) undersøkte ungdom med innvandrerbakgrunn som var født Danmark (etterkommere), og så spesielt på dem med pakistansk eller tyrkisk bakgrunn. Disse oppnår lavere utdanning enn etniske dansker, også etter kontroll for sosioøkonomiske faktorer. Jacobsen og Rosholm (2003) undersøkte frafall og fullføring av en utdanning de unge var i gang med, blant førstegenerasjonsinnvandrere fra Tyrkia, Pakistan og eks-Jugoslavia. Et av deres funn var at ungdom med pakistansk bakgrunn oftere var i utdanning enn ungdom i de to øvrige gruppene, og at pakistansk ungdom også sjeldnere sluttet, spesielt gjaldt dette kvinner. Det pekes på at dette er i samsvar med andre danske studier som har vist at elever med pakistansk bakgrunn klarer seg bedre i skolen enn andre innvandrergrupper, når det er kontrollert for bakgrunnsfaktorer.

Van Ours og Veenman (2003) undersøkte utdanningsaktivitet og oppnådd utdanningsnivå i Nederland blant ungdom med bakgrunn fra Antillene og Surinam (tidligere nederlandske kolonier) samt Tyrkia og Marokko, som representerer de fire største etniske gruppene blant innvandrerne i Nederland. I utgangspunktet tar ungdom med bakgrunn fra Antillene og Surinam mer utdanning enn ungdom tilhørende de to øvrige nasjonalitetsgruppene, men i noe mindre grad enn etnisk nederlandsk ungdom. Kontrol-

lert for alder og foreldres utdanningsnivå, fant de at forskjellene i oppnådd utdanningsnivå mellom etterkommere (alle fire nasjonalitetsgrupper) og etniske nederlendere forsvinner, men at det fortsatt er visse forskjeller i forhold til førstegenerasjon, spesielt mellom etniske nederlendere og den tyrkiske og den marokkanske gruppen.

## Norske studier

Felles for alle de europeiske studiene vi har omtalt, er at ingen av dem er spesielt opptatt av kulturelle forklaringer på de forskjeller som avdekkes, men undersøker i hvilken grad forskjellene består etter kontroll for sosioøkonomiske faktorer. Også flere norske studier tilhører denne tradisjonen, selv om både studiene til Lauglo (1996), Engen mfl. (1996) og Helland (1997) fokuserer på kulturelle forhold. Lauglo sammenliknet (blant annet) elever med bakgrunn i et konfutsiansk land (elever med vietnamesisk bakgrunn) og andre nasjonalitetsgrupper. Helland (1997) fokuserte på forskjeller mellom elever med pakistansk og vietnamesisk bakgrunn. Både i Hellands og Lauglos undersøkelse skårer de vietnamesiske elevene best, det samme gjelder i en undersøkelse av Bakken (2003a). I Engen mfl. (1996) sin undersøkelse oppnår elevgruppene med vietnamesisk og iransk morsmål bedre karakterer enn den tyrkiske og den pakistanske elevgruppen.

En ny norsk studie (Fekjær 2006) tar for seg andregenerasjonsinnvandrere (født i tidsrommet 1965–1984), definert som personer som er kommet til Norge før skolealder, eller som er født i Norge, i begge tilfeller med utenlandsfødte foreldre. Hun undersøker om det er forskjeller i oppnådd utdanning mellom ulike nasjonalitetsgrupper av andregenerasjonsinnvandrere og personer med majoritetsbakgrunn. Etniske minoriteter er i denne undersøkelsen avgrenset til personer med bakgrunn fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika, og det skilles ut 15 ikke-vestlige nasjonalitetsgrupper. Fire nasjonalitetsgrupper peker seg ut med høye andeler som har oppnådd videregående eller høyere utdanning, og det er personer med bakgrunn fra Kina, Sri Lanka, India og Vietnam, mens personer med bakgrunn i Somalia, Marokko, Tyrkia, Thailand og Pakistan hadde oppnådd minst utdanning. I tillegg hadde den chilenske gruppen i relativt liten grad tatt høyere utdanning. Kontrollert for en del sosiale bakgrunnsforhold, opprettholdes nasjonalitetsforskjellene innad i minoritetsgruppen. Disse resultatene kan tyde på at det er nasjonalitetsforskjeller som ikke kan forklares med forskjeller i ressurser/sosial bakgrunn alene, slik dette ble målt.

Fekjær finner også at det over tid er en viss reduksjon i forskjellene mellom majoritetsbefolkningen og andregenerasjon etniske minoriteter i oppnådd utdanning, det vil si at de yngre (senere) kohortene oppnår mer utdanning. Dette er enda tydeligere hos Støren (2005a), der det kommer frem at det var en stor økning i utdanningsaktiviteten både blant førstegenerasjonsinnvandrere og blant etterkommere i årene 1994–2003, både på videregående og høyere nivå. Forskjeller etter sosial bakgrunn hadde meget stor betydning for ulikheter i utdanningsaktivitet mellom ungdom med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetsbefolkningen. Ungdom med ikke-vestlig bakgrunn syntes å forsere sosiale barrierer i større grad enn etnisk norsk ungdom.<sup>1</sup>

## Problemstillinger

På bakgrunn av tidligere studier som viser at forskjeller i sosial bakgrunn forklarer svært mye av forskjellene i utdanningsprestasjoner og -aktivitet mellom ikke-vestlige innvandrere og etnisk norske ungdommer i Norge, er det grunn til å forvente at også *innenfor* gruppen av ungdom med ikke-vestlig bakgrunn vil prestasjonsforskjeller mellom ulike nasjonalitetsgrupper langt på vei kunne forklares med forskjeller i sosial bakgrunn (ressurser). Er det slik? Finner vi «uforklarte» forskjeller som bør tilskrives kulturelle forskjeller? For å svare på dette er det nødvendig å ha en stor mengde opplysninger som kan beskrive familieressursene. I vår analyse kan vi ta hensyn til mange relevante sosiale bakgrunnsforhold, men likevel er det mange begrensninger i materialet. Det er like fullt interessant å se om de sosiale bakgrunnsforholdene vi vet har stor betydning for forskjeller mellom majoritetsgruppen og elever med ikke-vestlig bakgrunn samlet (Bakken 2003a, Støren 2005a), har den samme betydningen for eventuelle forskjeller innad i gruppen av elever med ikke-vestlig bakgrunn.

## Definisjoner og datamaterialet

Vi starter med å presentere definisjoner av de gruppene vi ser på, og dataene som skal brukes. *Førstegenerasjonsinnvandrere* er personer som er født utenfor Norge av to utenlandsfødte foreldre. *Etterkommere* er ungdom som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre, tidligere ofte kalt andregenerasjonsinnvandrere. Elever med majoritetsbakgrunn er de som er uten innvandrerbakgrunn, samt en liten gruppe med svensk eller dansk bakgrunn. Her skal

vi konsentrere oss om elever med ikke-vestlig bakgrunn, det vil si at elever med bakgrunn i Vest-Europa, Nord-Amerika og Oseania er utelatt. Elever med bakgrunn i Øst-Europa er altså medregnet blant de ikke-vestlige. Grunnen er at deres foreldre kom til Norge (lenge) før EU-utvidelsen, og at mange av dem har flyktningbakgrunn. I analysene nedenfor vil vi se spesielt på ti ikke-vestlige nasjonalitetsgrupper, det vil si de gruppene som var størst i vårt materiale over elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001.

Elevene i undersøkelsen hadde rett til videregående opplæring og startet i videregående i 1999, 2000 eller 2001. Elever som eventuelt repeterer grunnkurs, er tatt med bare en gang (deres første skoleår i videregående opplæring). Tabell 1 gir en oversikt over elevgruppen. Datamaterialet<sup>2</sup> består av to sammenkoblede (avidentifiserte) datasett; data fra VIGO (fylkenes administrative datasystem for søkere, elever og lærlinger i videregående opplæring) og data om elevenes sosiale bakgrunn fra Statistisk sentralbyrå (SSB). Dataene fra SSB gir opplysninger om elevenes landbakgrunn, innvandrerstatus, ankomstår, foreldres utdanningsnivå, inntekt og arbeidsmarkedsstatus.

*Tabell 1. Elever med ikke-vestlig bakgrunn i våre kull, etter nasjonalitetsbakgrunn og innvandrerstatus. Prosent.*

Landbakgrunn	Innvandrerstatus		N =
	Førstegenerasjon	Etterkommere	
Bosnia	99,2	0,8	723
Chile	90,9	9,1	298
Irak	99,4	0,6	326
Iran	99,5	0,5	567
Pakistan	34,8	65,2	1324
Kosovo/Serbia	94,4	5,6	357
Somalia	99,2	0,8	386
Sri Lanka	88,0	12,0	299
Tyrkia	55,4	44,6	435
Vietnam	57,4	42,6	755
Andre ikke-vestlige land	74,3	25,7	2352
I alt	73,4	26,6	7822

Medregnet elever uten opplysninger om karakterer.



Elever med pakistansk, vietnamesisk og bosnisk bakgrunn utgjør de største gruppene, etterfulgt av elever med bakgrunn i Iran. I alt utgjør de ti nasjonalitetsgruppene vi vil se nærmere på, 70 prosent av elevgruppen med ikke-vestlig bakgrunn. Tabell 1 viser også hvordan nasjonalitetsgruppene fordeles seg med hensyn til andeler som var født i Norge (etterkommer med utenlandsfødte foreldre) eller født utenfor Norge (førstegenerasjon). Nær tre av fire elever var førstegenerasjonsinnvandrere. Blant de med pakistansk bakgrunn er to tredeler etterkommere. Av de øvrige gruppene er det bare blant dem med tyrkisk og vietnamesisk bakgrunn at betydelige andeler er født i Norge. Personer med kosovo-albansk bakgrunn er registrert med bakgrunn fra Serbia i SSBs dataregistre. (Kosovo er en delstat i republikken Serbia/Montenegro.) Vi har forsøkt å undersøke hvor mange som kan ha bakgrunn i Kosovo, ved hjelp av våre data fra VIGO om elevenes morsmål. Det viser seg at *det store flertallet* av dem som er registrert med «serbisk» bakgrunn, og som vi har morsmålsopplysninger om, se vedleggstabell 1, har *albansk morsmål* og dermed må antas å ha bakgrunn i Kosovo. Vi omtaler derfor denne gruppen som elever med bakgrunn i Kosovo/Serbia.

Elevene fra «andre ikke-vestlige land» representerer 103 nasjonaliteter, og de fordeler seg slik: 27 prosent fra afrikanske land, vel 37 prosent fra asiatiske land, nær fem prosent fra latinamerikanske land og 31,5 prosent fra øst- og sentraleuropeiske land (her medregnet Russland).

## Nærmere om karakteropplysningene

Vi benytter opplysninger om gjennomsnittskarakterer for alle de fagene elevene hadde karakterer i på grunnkurs (første året i videregående opplæring). Vi har ikke opplysninger om karakterer i de enkelte fagene. Personene vi har karakteropplysninger om, utgjør 84 prosent av hele elevgruppen med ikke-vestlig bakgrunn. Det betyr at vi mangler karakteropplysninger om 16 prosent av den opprinnelige elevgruppen. Noen av dem vi mangler karakteropplysninger om, har avbrutt grunnkurset. Det gjelder imidlertid ikke alle; vi mangler karakteropplysninger (av for oss ukjente grunner) for en del elever som *ikke* har avbrutt grunnkurset, og vi vet ikke hvor mange det gjelder. Det berører både etnisk norske elever og elever med ikke-vestlig bakgrunn. Nærmere undersøkelse av underlagsmaterialet tyder på at de elevene med ikke-vestlig bakgrunn som vi mangler karakteropplysninger om, i noe større grad har sluttet i løpet av grunnkurs, enn tilsvarende blant majoritetselevene.

## Bakgrunnsforhold

I analysene kontrolleres det for botid, foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning, fars inntekt og hvorvidt elevene bodde i Oslo/landet ellers, samt alder, kjønn og type studieretning. Vedleggstabell 2 viser hvordan sosiale bakgrunnsforhold fordeler seg i de ulike nasjonalitetsgruppene. Tabellen viser at det er nokså store forskjeller mellom nasjonalitetsgruppene. Nederst i vedleggstabell 2 har vi også tatt inn tilsvarende fordeling for elevene med majoritetsbakgrunn. Gjennomgående har deres foreldre høyere utdanning og høyere sysselsettingsandel (både mor og far) enn foreldrene til elevene med ikke-vestlig bakgrunn.

Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning og elevenes botid i Norge benyttes som indirekte mål på sosial kapital. Nærmere beskrivelse av hvordan arbeidsmarkedstilknytningen er målt, gis i vedlegg (se vedleggstabell 2 med forklaring). Det er grunn til å forvente at både foreldrenes yrkesaktivitet og økende botid medvirker til generelt bedre integrering av elevens familie i det norske samfunnet, gjennom bedre norskbeherskelse i familien, flere kontakter og bedre kjennskap til det norske utdanningssystemet. Når det gjelder botid, skilles det mellom dem som er født i Norge (etterkommere), og de med «lang botid». Lang botid vil her si at de hadde bodd i Norge i 13 år eller mer da de begynte i videregående opplæring. Grunnen til at disse ikke slås sammen med etterkommerne, er at etterkommernes foreldre hadde bodd lengre tid i Norge enn foreldrene til elever som er født i utlandet, og dermed kan forventes å ha bedre norskkunnskaper og bedre kjennskap til det norske utdanningssystemet m.v. «Kort botid» betyr mindre enn fem års botid ved start i videregående, «middels kort botid» fem-åtte år, og «middels lang» er ni-tolv års botid ved start i videregående opplæring.

## Resultater

Forskjellene mellom nasjonalitetsgruppene i karaktersnitt fra grunnkurs i videregående opplæring vises i tabell 2. Vi ser at forskjellene i karaktersnitt etter nasjonalitetsgruppe er nokså stabile for de tre kullene. Alle tre år har elever med bakgrunn fra Sri Lanka, Vietnam og Bosnia høyest karaktersnitt av de ti nasjonalitetsgruppene. Ser vi på dem som har lavest karaktersnitt, er den somaliske gruppen blant de tre svakeste alle tre årene, og elever med bakgrunn i Kosovo/Serbia er blant de tre svakeste to av tre år, og det samme gjelder elever med bakgrunn i Irak eller Chile. Samlet for alle tre årene ligger elever med bakgrunn i Somalia, Kosovo/Serbia og Irak lavest.

Tabell 2. Gjennomsnittskarakterer fra grunnkurs blant elever med ikke-vestlig bakgrunn, etter nasjonalitetsbakgrunn, kull og hvorvidt elevene var førstegenerasjonsinnvandrere eller etterkommere.

	1999- kullet	2000- kullet	2001- kullet	Første- genera- sjon, alle tre kull	Etterkom- mere, alle tre kull*	Alle
Bosnia	3,38	3,33	3,48	3,40	.	3,40
Chile	2,91	2,91	3,15	2,99	3,10	3,00
Irak	2,76	3,05	2,82	2,89	.	2,89
Iran	3,26	3,15	3,15	3,18	.	3,18
Pakistan	3,08	3,20	3,12	3,07	3,16	3,13
Kosovo/ Serbia	3,08	2,64	2,60	2,71	3,06	2,73
Somalia	2,80	2,66	2,64	2,67	.	2,68
Sri Lanka	3,40	3,53	3,47	3,47	3,50	3,47
Tyrkia	3,12	3,20	2,98	3,05	3,13	3,08
Vietnam	3,58	3,48	3,54	3,42	3,67	3,53
Andre ikke-vest- lige land	3,36	3,34	3,39	3,32	3,48	3,36
Total	3,25	3,23	3,22	3,19	3,34	3,23
N, total	1834	2249	2477	4725	1835	6560

\* Tall er ikke oppgitt når tallet på observasjoner i den aktuelle gruppen er fem personer eller færre.

Tabell 2 viser også at det er noe bedre gjennomsnittskarakterer blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn enn blant førstegenerasjonsinnvandrerne. Denne tendensen er ikke gjennomgående. Bare blant elever med bakgrunn fra Kosovo/Serbia og Vietnam er det en markert forskjell i karaktersnittet mellom førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere. Elever med majoritetsbakgrunn hadde et snitt på 3,7. Etterkommere med vietnamesisk bakgrunn er den eneste gruppen som har et tilsvarende karaktersnitt som majoritetselvene. Alle andre nasjonalitetsgrupper oppnår svakere karakterer i gjennomsnitt.

Tabell 3. Gjennomsnittskarakterer blant elever med ikke-vestlig bakgrunn etter botid og hvorvidt bostedet var Oslo.

	Oslo		Ikke-Oslo		I alt	
	Gjennomsnittskarakterer	N	Gjennomsnittskarakterer	N	Gjennomsnittskarakterer	N
Kort botid	3,41	207	3,12	943	3,17	1150
Middels kort botid	3,05	298	3,28	1046	3,23	1344
Middels lang botid	3,07	535	3,21	985	3,23	1520
Lang botid	3,11	341	3,33	370	3,22	711
Etterkommer	3,25	986	3,45	849	3,34	1835
I alt	3,18	2367	3,26	4193	3,23	6560

Tabell 3 viser at karakterer varierer etter botid og hvorvidt elevene bodde i Oslo eller ellers i landet. Det er nokså store forskjeller mellom Oslo-elevene og elevene i landet for øvrig i de ulike kategoriene etter botid. Bare blant elever utenfor Oslo er det en tendens til at karaktersnittet bedres med økende botid. Selv om etterkommere i gjennomsnitt har noe bedre karakterer enn førstegenerasjonsinnvandrerne, og selv om etterkommerne er spesielt tallrike i Oslo, er det svakere gjennomsnittskarakterer i Oslo enn i resten av landet. Blant elever med kort botid, er karaktersnittet høyest i Oslo. Kanskje er de en gruppe elever som har et godt grunnlag gjennom den grunnskoleopplæringen de har fått i sitt opprinnelsesland, muligens ser vi en effekt av segregering ved at de nyankomne (muligens) bor mer spredt i byen enn de med lang botid. En annen forklaring kan være at denne gruppen elever har fått spesiell oppfølging nettopp fordi de er nyankomne. Hvorvidt resultatet påvirkes av at det er forskjeller mellom nasjonalitetsgrupper i botid, undersøker vi nedenfor.

## Betydningen av ulike bakgrunnsforhold

Det neste skrittet i analysen er å undersøke om nasjonalitetsforskjellene i karakterer kan forklares ut fra at gruppene fordeler seg ulikt med hensyn til sosiale bakgrunnsforhold. Dette gjøres ved hjelp av lineære regresjonsana-

lyser. Siden vi tar hensyn til svært mange forhold, er resultatene fra analysene så omfattende at vi har valgt å presentere disse i vedlegg (se vedleggstabellene 3 og 4). Vi vil først kommentere resultatene i noe mer detalj, for til slutt å illustrere hovedresultatet gjennom en figur.

For å anskueliggjøre hvordan de ulike forholdene spiller inn, presenteres resultater fra flere analysemodeller. I modell 1 (vedleggstabell 3) illustreres effekten av det å tilhøre ulike nasjonalitetsgrupper samt av å være første- eller andregenerasjonsinnvandrere eller etterkommere, uten at andre kontrollvariabler trekkes inn. Førstegenerasjonsinnvandrere i alle de ti nevnte nasjonalitetsgruppene er representert ved en dummyvariabel, og prestasjonene sammenliknes med en referansegruppe, det vil si samlekategorien «andre ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere». Etterkommere er representert ved fire dummyvariabler, det vil si tre nasjonalitetsgrupper (pakistansk, vietnamesisk eller tyrkisk bakgrunn, andre grupper er for små), samt alle andre etterkommere i gruppen «andre ikke-vestlige etterkommere».

Spørsmålet er i hvor stor grad effektene vi ser i modell 1, endres når vi trekker inn flere variabler. I modell 2 er det bare kontrollert for botid. Det er ingen signifikante forskjeller mellom de med lang og de med kortere botid blant førstegenerasjonsinnvandrerne. I modell 3 ser vi både på botid og nasjonalitetsgruppe. Hovedresultatet i modell 3 er at effekten av nasjonalitetsbakgrunn i liten grad berøres av forskjeller etter botid. Det er altså ikke ulik botid som er årsaken til nasjonalitetsforskjellene i vårt materiale.<sup>3</sup>

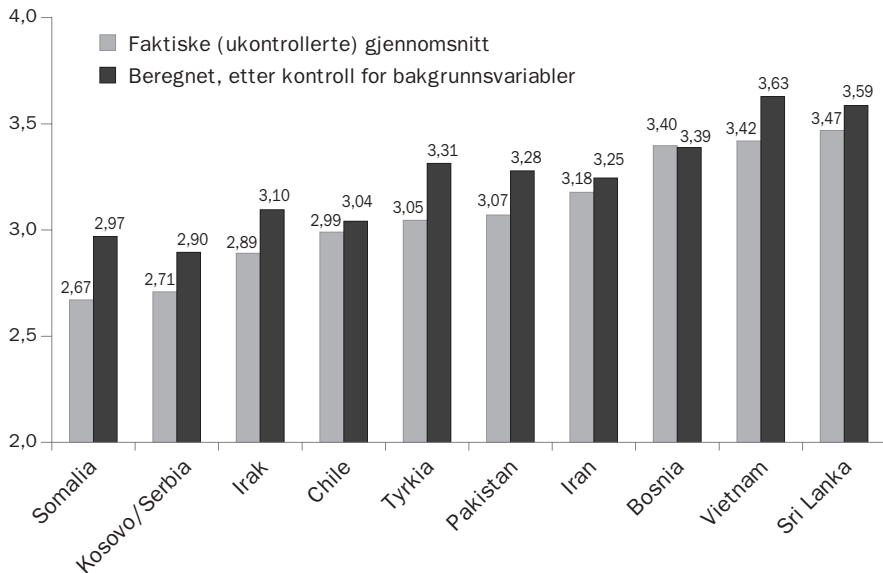
I vedleggstabell 4 går vi videre og trekker inn flere kontrollvariabler. I modell 4 har vi inkludert kontroll for alder, kjønn, om en gikk på yrkesfaglig eller allmennfaglig studieretning, og hvorvidt bostedet var Oslo. Alt dette har signifikant betydning for karakterene. Samtidig er det fortsatt gjennomgående nasjonalitetsforskjeller i karaktersnittet. Modell 5 tar i tillegg hensyn til foreldrenes utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning. Når det gjelder arbeidsmarkedstilknytning, vil vi presisere at opplysningene refererer til november 2001 for alle elevene. Det betyr at vi ikke vet hva slags arbeidsmarkedstilknytning foreldrene til elevene som gikk i grunnkurs skoleåret 1999–2000 eller 2000–2001, hadde på det tidspunktet disse elevene gikk i grunnkurs. Den *kan* ha vært annerledes. Det er like fullt slående at når vi inkluderer alle tre kullene i analysen, så finner vi klare effekter av foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning på omtrent tilsvarende vis som vi tidligere har funnet for 2001-kullet alene (Støren 2005b).<sup>4</sup> Det er rimelig å tolke dette slik at yrkesaktivitet eller marginal arbeidsmarkedstilknytning (arbeidsledig, på sosialhjelp, tiltak) er nokså stabilt.

I modell 6 (vedleggstabell 4) har vi også inkludert inntekt (fars inntekt). Grunnen til at dette er vist i en separat modell, er at vi mangler inntektsopp-

lysninger om relativt mange, slik at tallet på observasjoner blir en del lavere i modell 6 enn i de øvrige modellene. Vi har delt de tre grunnkurskullene i ti desiler etter fars inntekt (fra de ti prosentene av kullene som faller i laveste inntektskategori, til de ti prosentene som faller i høyeste inntektskategori). Kontroll for fars inntekt reduserer effektene av fars arbeidsmarkedstilknytning, men øvrige effekter består eller forsterkes, også effekten av å tilhøre ulike nasjonalitetsgrupper.

Ut fra vedleggstabellene kan det være vanskelig å se hvordan forskjellene mellom nasjonalitetsgruppene endrer seg etter kontroll for foreldres utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning. Det er illustrert i figur 1.

*Figur 1. Forskjeller i gjennomsnittskarakterer mellom nasjonalitetsgrupper når det er kontrollert for bakgrunnsvariabler, og når det ikke er kontrollert for bakgrunnsvariabler. Førstegenerasjonsinnvandrere.*



Referansegruppen for de beregnede resultatene (de høyeste søylene) gjelder gutter som var bosatt utenfor Oslo, far arbeidet heltid, mor deltid, høyeste utdanning hos foreldrene er videregående utdanning. Referansegruppen gikk på allmennfaglig studieretning, var 16 år ved start i grunnkurs og var førstegenerasjonsinnvandrere med lang botid. Beregningene er basert på resultater i modell 5, vedleggstabell 4.

De laveste (og lyse) søylene refererer til ukontrollerte gjennomsnitt for førstegenerasjonsinnvandrere (vist i tabell 2). De høyeste (og mørkeste) søylene viser beregnede gjennomsnittskarakterer for de ti nasjonalitetsgruppene (førstegenerasjon) etter kontroll for bakgrunnsvariablene som inngår i

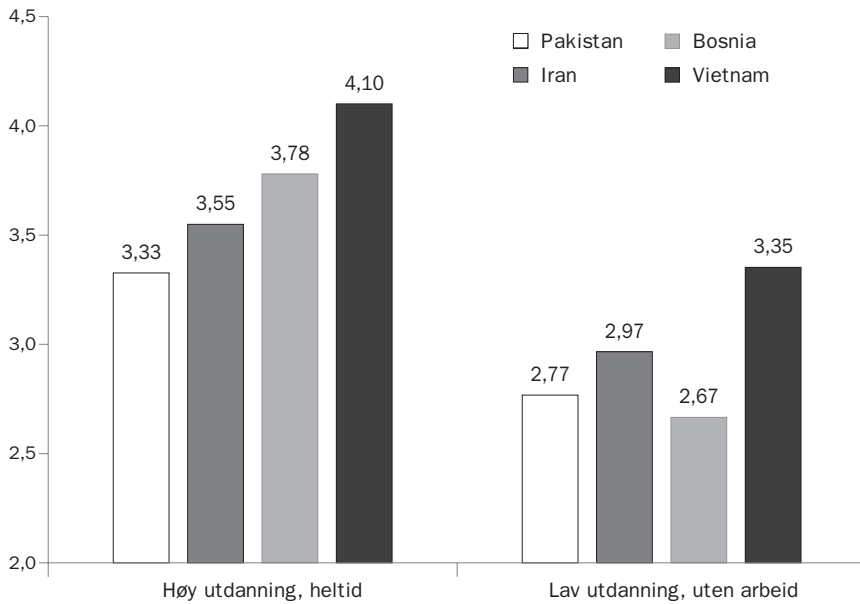
modell 5 (se nærmere forklaring under figur 1). Figuren viser at forskjellene nasjonalitetsgruppene imellom i all hovedsak består selv om en kontrollerer for en rekke variabler. Ser vi på forskjellene mellom de gruppene som har høyest snittkarakter (Vietnam, Sri Lanka), og de øvrige nasjonalitetsgruppene, målt i absolutte tall, finner vi at forskjellen *øker* i forhold til de fleste øvrige gruppene når vi tar hensyn til alle de bakgrunnsforholdene som er inkludert i modell 5. Unntak er elever med somalisk bakgrunn, der det er en tendens til at forskjellen i forhold til Vietnam blir redusert etter kontroll for bakgrunnsvariablene, og vi kan også spore en slik tendens for den tyrkiske gruppen. Hovedresultatet er imidlertid at verken foreldres utdanningsnivå, arbeidsmarkedstilknytning eller elevenes botid synes å forklare nasjonalitetsforskjellene i karaktersnitt.

## Separate analyser av fire nasjonalitetsgrupper

Siden de ulike bakgrunnsvariablene kan ha ulik effekt innad i de ulike nasjonalitetsgruppene, er det utført separate analyser for de enkelte nasjonalitetsgruppene, det vil si for de fire største, for å få sikrest mulige resultater. Dette vises i vedleggstabell 5.

Det er først og fremst variasjonen i karakterer blant elever med bosnisk bakgrunn som blir forklart med våre variable. Dessuten er det elevene med bosnisk bakgrunn som får mest gevinst av foreldres utdanning og arbeidsmarkedstilknytning av de fire gruppene vi har sett på. Dernest kommer elever med vietnamesisk bakgrunn. Når elever med iransk bakgrunn vinner mindre, er det fordi det ikke var noen effekt av foreldres utdanningsnivå innenfor denne gruppen, bare av at mor hadde inntektsgivende arbeid; heltid eller deltid, som i begge tilfeller hadde en stor positiv betydning for karakterene til elevene i denne gruppen. Annerledes er det for elever med pakistansk bakgrunn. Selv om det her var negativ effekt av at mor er uten arbeid, var det totalt mindre effekt av foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning i denne gruppen. Økende utdanningsnivå hos foreldrene økte karaktersnittet i denne gruppen, mens dette som nevnt ikke gjaldt den iranske gruppen i vårt materiale. Resultatene er illustrert i figur 2.

Figur 2. Estimerte gjennomsnittskarakterer for fire nasjonalitetsgrupper.



Beregnet på basis av resultater i vedleggstabell 5, for følgende referansegruppe: gutter, 16 år, bosatt utenfor Oslo, gikk på allmennfaglig studieretning, var førstegenerasjonsinnvandrere med lang botid. I venstre sett av søyler: Begge foreldre arbeider heltid, høyeste utdanning hos foreldrene er kort høyere utdanning. I høyre sett av søyler: Begge foreldre er uten arbeid, foreldres utdanningsnivå er grunnskole eller lavere, eller uoppgitt.

I tabell 2 så vi at elever med bosnisk bakgrunn var blant dem med best gjennomsnittskarakterer. Figur 2 illustrerer at dette langt på vei kan forklares av at den bosniske gruppen har foreldre med høyere utdanningsnivå enn de fleste andre gruppene, og at foreldrene noe oftere er i arbeid enn i de andre gruppene. Blant elever med vietnamesisk bakgrunn er resultatene noe annerledes. Foreldrenes utdanningsnivå er ikke spesielt høyt i denne gruppen (selv om veldig mange har utdanning på videregående skoles nivå), men det er en relativt høy sysselsettingsandel blant foreldrene, sammenliknet med en del av de andre nasjonalitetsgruppene. Dermed er slike sosiale bakgrunnsforhold med på å gi et bidrag til den vietnamesiske elevgruppens gode karakterer. Like fullt gir dette bare en liten del av forklaringen; elevene med vietnamesisk bakgrunn har bedre karakterer enn øvrige grupper uansett sosiale bakgrunnsforhold.



## Oppsummering og diskusjon

Mye tyder på at elever med ikke-vestlig bakgrunn er bedre integrert i utdanningssystemet i Norge enn i mange andre europeiske land, for eksempel Tyskland og Danmark (jf. presentasjonen innledningsvis), og forskjellen i skoleprestasjoner mellom minoritet og majoritet reduseres etter kontroll for sosiale bakgrunnsforhold. Like fullt eksisterer slike forskjeller, og her har vi vist at det er stor variasjonen mellom ulike nasjonalitetsgrupper. Disse nasjonalitetsforskjellene kan ikke forklares med forskjeller i sosial bakgrunn (ressurser), slik vi har kunnet måle det. Vi må imidlertid stille spørsmål ved om vi har kunnet fange opp dette godt nok med foreliggende data.

Variabelen for *foreldrenes utdanningsnivå* som vi har kunnet benytte, forklarer mye av den samlede variasjonen i karakterer, men bare i liten grad de nasjonale forskjellene. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at denne variabelen ikke fanger opp variasjon innad i gruppen med lavest eller ukjent utdanning. Her kan det være store forskjeller mellom nasjonalitetene som vi ikke har kunnet belyse. Ett forhold er at vi ikke kjenner mors eller fars utdanningsnivå separat, bare nivået til den av foreldrene som har høyest utdanning. Som oftest gjelder dette far. Det er trolig en særlig stor variasjon blant mødrene med lav utdanning, og det kan ha betydning for resultatene uten at det er fanget opp. For enkelte av nasjonalitetsgruppene, som for eksempel elever med bakgrunn i Somalia, eventuelt Irak og Kosovo, kan dette ha spilt en stor rolle. I så fall er dette en ytterligere forklaring på hvorfor disse gruppene oppnår svakere karakterer enn de øvrige nasjonalitetsgruppene.

Et annet forhold er at vi ikke har data om hvorvidt elevene bor sammen med begge foreldrene. Dette er påvist å ha betydning for skoleprestasjoner (Markussen og Sandberg 2004, Lauglo 1996, Hvistendahl og Roe 2004). De som bor sammen med begge foreldrene, oppnår i gjennomsnitt noe bedre karakterer enn andre. Generelt er det ikke vanligere blant ungdom med innvandrerbakgrunn enn etnisk norske å bo sammen med bare en av foreldrene (Opheim og Støren 2001, Øia 2003), men dette varierer mellom grupper. Barn og unge med somalisk bakgrunn har for eksempel oftere enslige foreldre og mange søsken enn andre flyktninggrupper (Siyad mfl. 2006). Dette kan være med på å forklare de svake prestasjonene for den somaliske elevgruppen.

I tillegg kommer omfang av barnehageerfaring og fritidsaktiviteter sammen med norskspråklige (Øzerk 1992, Bakken 2003b). Dette har betydning for skoleprestasjoner, og omfang av barnehageerfaring kan variere mellom nasjonalitetsgruppene. Forskjell med hensyn til boforhold, antall søsken i familien (Hægeland mfl. 2005)<sup>5</sup> samt flytting (mange barn med flyktningbakgrunn skifter bosted nokså ofte) spiller trolig også inn.

Våre resultater er i tråd med mange tidligere studier når det gjelder gode prestasjoner blant asiatiske elevgrupper, som ungdom med vietnamesisk og srilankisk bakgrunn. At forskjeller mellom nasjonalitetsgrupper består selv om det tas hensyn til ressurser i familien, styrker tidligere norske studiers vektlegging av den konfutsianske kulturens betydning. Dette gjelder spesielt den vietnamesiske gruppen: de fleste personer fra Sri Lanka som bor i Norge, er tamiler og kan ikke sies å tilhøre den konfutsianske kulturkretsen. Likevel kan trolig de gode resultatene blant ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka også langt på vei forklares med kulturelle særtrekk. Sri Lanka er et land som framheves som et «high-achieving country» (Mehotra 1998, 2000) når det gjelder skolegang.

Det er imidlertid også flere andre nasjonalitetsgrupper med gode resultater, for eksempel den bosniske gruppen, og det er grupper som gjør det mindre bra uten at dette nødvendigvis kan tilskrives spesielle kulturelle særtrekk. For mange av disse kan trolig ulikhet i ressurser som vi ikke har fanget opp (se over), spille inn.

Kulturopposisjons-teorien som er omtalt innledningsvis (Ogbu 1991), er som nevnt ikke direkte overførbart til norske forhold. Enkelte trekk ved denne teorien kan imidlertid være interessante også i vår sammenheng; den hevder for eksempel at minoritetsgrupper som ser at folk fra samme gruppe som en selv tilhører, har begrensede jobbmuligheter, «lærer» av dem og har lave skoleambisjoner fordi de forventer å få lite igjen. Et spørsmål er om dette *kan* gjelde den chilenske elevgruppen, som må sies å ha svakere resultater enn forventet, på bakgrunn av at deres foreldre har høyere sysselsettingsandel og høyere utdanningsnivå enn gjennomsnittet for elevene med ikke-vestlig bakgrunn.

En kan heller ikke utelukke at enkelte minoritetsgrupper er mer utsatt for diskriminering eller stereotypisering enn andre, og at dette kan virke inn på skoleprestasjoner, jf. den såkalte «Rosenthaleffekten». Den omhandler at lærernes forventninger til elevenes muligheter påvirker barnas resultater (Rosenthal og Jacobsen 1968). Begrepet er blant annet brukt av Hjarnø (1995), som fant at minoritets elever (i Danmark) som bodde i sosialt belastede områder, der en verken fra samfunnets eller lærernes side hadde forventninger om at barna skulle klare seg godt i skolen, heller ikke klarte seg godt. Andre minoritets elever som bodde i middelklasseområder og ble møtt med middelklasseforventninger, lyktes langt bedre.

Andre forklaringer på nasjonalitetsforskjellene kan være ulikhet i tilgang til organisert leksehjelp og eventuelle nasjonalitetsforskjeller i bruken av slike tilbud. Viktigst er trolig forskjeller i familienes/foreldrenes mulighet til å gi støtte til barna, på grunn av forskjeller i norskferdigheter og kjennskap til det norske samfunnet. Dette uttrykker seg i den betydningen som foreld-

renes yrkesaktivitet, spesielt *mors*, har for barnas skoleferdigheter. Nasjonalitetsforskjeller i *mulighet* for yrkesaktivitet (språkferdigheter, formell utdanning, størrelse på søskenflokk, barnehage, eventuelt holdninger til at mødre er yrkesaktive) kan ha betydning, og disse er ikke fanget opp i våre analyser.

I tillegg vil vi nevne at forskjeller i migrasjonshistorie, hva slags forhold barna og foreldrene levde under i hjemlandet, hvordan skolesystemet i hjemlandet er utviklet, samt kvaliteten på den skolegangen den enkelte elev eller hans/hennes foreldre har fra hjemlandet, også kan ligge bak nasjonalitetsforskjellene. Vi vil anta at slike forhold har stor betydning for resultatene for elevgruppene med bakgrunn i Somalia, Irak og Kosovo.

I den grad vi kan konkludere i forhold til om «ressursforklaringer» eller «kulturforklaringer» er best egnet til å forklare nasjonalitetsforskjeller, tyder mye på at kulturelle forskjeller må ha betydning for noen av forskjellene vi ser. «Ressursforklaringer» kan likevel ikke på noen måte avvises. Til det er det for mange spørsmål som fortsatt står åpne.

\* \* \* \* \*

Takk til redaksjonen og to anonyme konsulenter for nyttige kommentarer til et tidligere utkast.

## Noter

1. Et eksempel er at av de som hadde begynt i videregående opplæring i 1999, var det innenfor ulike grupper etter sosial bakgrunn høyere andeler av ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere som var i gang med høyere utdanning i 2003 enn tilsvarende blant majoritetsungdommene.
2. Datamaterialet er innsamlet i forbindelse med et prosjekt som NIFU STEP utfører på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som begynte i videregående opplæring i årene 1999–2001. Hvert av kullene følges i fem år.
3. Det bør nevnes at når det gjelder variasjon i karakterer etter botid, er dette funnet for grunnskolelever (Hægeland mfl. 2004). En mulig grunn til forskjell i resultatet er at blant de som har begynt i videregående opplæring, er det en viss underrepresentasjon av de med kort botid (Støren 2005a, b).
4. Det er også utført separate analyser for hvert av kullene tilsvarende det som er vist i vedleggstabell 4, og tendensen er den samme i alle kull. Mors yrkesaktivitet, slik den er målt høsten 2001, er det som har størst betydning, uansett kull, og effektene er faktisk større for 1999- og 2000-kullet enn for 2001-kullet. Fars yrkesaktivitet (målt på samme tidspunkt) har også betydning, uansett kull.
5. Det går ikke fram hos Hægeland mfl. (2005) hvilken betydning størrelse på søskenflokken faktisk har, og i hvilken grad forskjeller i størrelse på søskenflokken har betydning for forskjeller mellom innvandrelever og elever med etnisk norsk bakgrunn.

## Vedlegg

*Vedleggstabell 1. Morsmål registrert blant elever med bakgrunn fra Serbia/Montenegro. Prosent.*

Uregistrert morsmål*	38,7
Albansk morsmål	53,8
Serbisk morsmål	2,5
Kroatisk morsmål	2,8
Registrert med makedonsk, rumensk, tyrkisk, engelsk eller persisk morsmål	2,2
N =	357

\* Bare fire prosent av dem vi mangler morsmålsopplysninger for, var etterkommere, hele 96 prosent var førstegenerasjonsinnvandrere.

*Vedleggstabell 2. Fordeling på øvrige bakgrunnsvariable, etter landbakgrunn og innvandrersstatus, alle tre kullene samlet. Prosent av elevene.*

	Far uten arbeid	Far heltid	Far deltid	Mor uten arbeid	Mor heltid	Mor deltid	For-eldre lang høyere utd.	For-eldre kort høyere utd.	For-eldre utd. på videreg. nivå
<b>Førstegenerasjon</b>									
Bosnia	20,8	59,4	5,3	22,0	39,5	27,8	3,9	20,5	57,7
Chile	14,8	59,0	7,7	17,7	37,3	28,0	9,2	28,0	53,1
Irak	47,5	16,4	6,5	29,9	9,6	11,4	5,2	16,7	26,5
Iran	37,2	31,6	9,0	32,6	25,5	20,2	7,1	25,2	41,5
Pakistan	36,0	41,9	8,2	17,8	10,2	8,7	3,5	11,1	40,8
Kosovo/ Serbia	32,3	34,1	10,1	20,2	18,7	24,6	2,4	16,6	45,1
Somalia	22,7	11,7	3,9	33,7	3,7	13,3	1,8	8,6	33,7
Sri Lanka	17,1	44,9	14,8	19,4	23,6	28,9	0,8	9,9	51,7
Tyrkia	36,5	37,3	5,0	29,5	14,5	16,2	0,8	7,5	38,6
Vietnam	37,4	40,0	5,8	24,5	32,1	16,2	0,2	6,5	59,1
Andre ikke-vestlige 1. gen.	16,5	27,3	4,7	18,3	29,7	23,1	10,5	16,6	36,3

	Far uten arbeid	Far heltid	Far deltid	Mor uten arbeid	Mor heltid	Mor deltid	Foreldre lang høyere utd.	Foreldre kort høyere utd.	Foreldre utd. på videreg. nivå
<b>Etterkommere</b>									
Pakistan	40,7	42,3	6,5	25,7	15,1	14,4	1,7	15,8	50,9
Tyrkia	41,2	39,7	7,7	49,5	16,0	11,3	0,5	4,1	40,2
Vietnam	22,4	62,1	6,5	21,7	51,2	19,6	2,2	13,0	70,5
Andre ikke-vestlige l.	26,4	54,5	7,7	23,3	38,5	24,8	13,8	25,7	37,7
Oslo	32,6	39,1	7,0	25,4	24,0	14,2	4,8	15,2	42,5
Ikke-Oslo	25,3	39,0	6,5	22,9	27,2	23,6	6,3	17,2	45,5
Alle med ikke-vestlig bakgrunn (N = 7822)	28,0	39,0	6,7	23,8	26,0	20,1	5,8	16,5	44,4
Majoritetsbakgrunn (N = 139991)	7,1	81,9	4,5	10,0	48,9	33,9	10,5	28,4	57,3

### Forklaringer til vedleggstabell 2.

Prosentueringen er basert på *alle* personer, medregnet «uoppgitt» om foreldres arbeidsmarkedstilknypning eller utdanningsnivå.

For elevene med ikke-vestlig bakgrunn er fars arbeidsmarkedsstatus ukjent blant 21 prosent. Mors arbeidsstatus er ukjent blant 8 prosent. (Tilsvarende tall for majoritetsgruppen er 4,2 prosent for far, 1,3 prosent for mor.) Det innebærer at andelene som var i arbeid ville vært høyere om «uoppgitt» var holdt utenom prosenteringen, men også at andelene uten arbeid ville vært høyere. Av «andre ikke-vestlige, førstegenerasjon» er det spesielt mange fedre med ukjent arbeidsmarkedsstatus, det er grunnen til at det er spesielt lav andel fedre i heltidsarbeid i denne gruppen, til tross for at mange har høy utdanning.

Kategorien «uten arbeid» omfatter både arbeidsledige, på tiltak, attføring eller lignende og sosialhjelpsmottakere som ikke er registrert i andre kategorier. Kombinasjonen av arbeid (heltid eller deltid) og ufør er regnet som arbeid. Det gjelder også kombinasjon arbeid og under utdanning. I regresjonsanalysene utgjøres referansegruppen av: under utdanning uten i kombinasjon med arbeid (0,3 prosent far, 0,6 prosent mor) + pensjonist/trygdet (0,7 prosent far, 1 prosent mor) + annet (hjemmeværende) (4,4 prosent far, 20,1 prosent mor) + ukjent (20,9 prosent far, 8,3 prosent mor).

Foreldres høyeste utdanningsnivå er ukjent blant 15,4 prosent av elevene med ikke-vestlig bakgrunn (mot 0,1 prosent av majoritetsellevne). I regresjonsanalysene i tabell 8–10 er ukjent utdanningsnivå slått sammen med grunnskolenivå (de to kategoriene utgjør til sammen referansegruppen), siden underlagsmaterialet tyder på at for de aller fleste innebærer ukjent utdanning lavt utdanningsnivå. Tilleggsanalyser viser at ukjent utdanningsnivå har (minst) samme negative effekt som lavt utdanningsnivå.

*Vedleggstabell 3. Gjennomsnittskarakterer, resultater av lineær regresjon av ulike modeller, modell 1–3, mht. inkludering av kontrollvariabler.\**

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S. E.	B	S. E.	B	S. E.
Konstant	<b>3,323</b>	0,027	<b>3,222</b>	0,038	<b>3,393</b>	0,047
Chile, første generasjon	<b>-0,333</b>	0,073			<b>-0,344</b>	0,075
Pakistan, første generasjon	<b>-0,252</b>	0,057			<b>-0,278</b>	0,060
Kosovo/Serbia, første generasjon	<b>-0,614</b>	0,067			<b>-0,612</b>	0,067
Tyrkia, første generasjon	<b>-0,277</b>	0,077			<b>-0,278</b>	0,077
Bosnia, første generasjon	0,074	0,047			0,079	0,053
Somalia, første generasjon	<b>-0,652</b>	0,066			<b>-0,649</b>	0,066
Sri Lanka, første generasjon	<b>0,146</b>	0,071			<b>0,149</b>	0,072
Irak, første generasjon	<b>-0,432</b>	0,071			<b>-0,430</b>	0,071
Iran, første generasjon	<b>-0,145</b>	0,053			<b>-0,148</b>	0,054
Vietnam, første generasjon	<b>0,097</b>	0,059			<b>0,100</b>	0,060
Pakistan, etterkommer	<b>-0,158</b>	0,045			<b>-0,228</b>	0,060
Tyrkia, etterkommer	<b>-0,196</b>	0,081			<b>-0,266</b>	0,090
Vietnam, etterkommer	<b>0,346</b>	0,063			<b>0,276</b>	0,074
Andre ikke-vestlige, etterkommer	<b>0,128</b>	0,048			0,058	0,062
(Referanse: Førstegenerasjonsinnvandrere fra andre ikke-vestlige land)						
Kort botid			-0,053	0,049	-0,068	0,052
Middelskort botid			0,007	0,048	-0,077	0,053
Middelslang botid			-0,059	0,047	<b>-0,096</b>	0,047
Etterkommer			<b>0,120</b>	0,045		
(Referanse: lang botid)						
Justert R <sup>2</sup>	0,051		0,004		0,051	
Tallet på observasjoner	6560		6560		6560	

\* Koeffisienter som er uthevet og ikke i kursiv, er signifikante på nivå  $p < 0,05$ . Koeffisienter som er i kursiv og uthevet, er signifikante på nivå  $p < 0,10$ .

*Vedleggstabell 4. Gjennomsnittskarakterer, resultater av lineær regresjon av ulike modeller, modell 4–6, mht. inkludering av kontrollvariabler.\**

	Modell 4		Modell 5		Modell 6	
	B	S. E.	B	S. E.	B	S. E.
Konstant	<b>3,419</b>	0,050	<b>3,125</b>	0,063	<b>3,032</b>	0,083
Chile, første generasjon	<b>-0,287</b>	0,073	<b>-0,336</b>	0,072	<b>-0,338</b>	0,079
Pakistan, første generasjon	<b>-0,211</b>	0,060	-0,099	0,061	-0,099	0,066
Kosovo/Serbia, første generasjon	<b>-0,530</b>	0,065	<b>-0,483</b>	0,065	<b>-0,448</b>	0,072
Tyrkia, første generasjon	<b>-0,186</b>	0,075	-0,065	0,075	-0,034	0,082
Bosnia, første generasjon	0,033	0,052	0,011	0,052	-0,003	0,061
Somalia, første generasjon	<b>-0,532</b>	0,064	<b>-0,408</b>	0,064	<b>-0,431</b>	0,091
Sri Lanka, første generasjon	<b>0,156</b>	0,070	<b>0,208</b>	0,069	<b>0,270</b>	0,080
Irak, første generasjon	<b>-0,365</b>	0,069	<b>-0,283</b>	0,069	<b>-0,250</b>	0,078
Iran, første generasjon	<b>-0,182</b>	0,052	<b>-0,132</b>	0,052	<b>-0,174</b>	0,059
Vietnam, første generasjon	<b>0,155</b>	0,059	<b>0,251</b>	0,059	<b>0,266</b>	0,065
Pakistan, etterkommere	<b>-0,207</b>	0,059	-0,072	0,060	-0,076	0,064
Tyrkia, etterkommere	-0,138	0,087	0,061	0,087	0,069	0,091
Vietnam, etterkommere	<b>0,251</b>	0,072	<b>0,289</b>	0,072	<b>0,287</b>	0,076
Andre ikke-vestlige, etterkommere	0,080	0,060	0,078	0,060	0,064	0,064
(Referanse: Førstegenerasjonsinnvandrere fra andre ikke-vestlige land)						
Kort botid	0,049	0,054	<b>0,128</b>	0,054	<b>0,123</b>	0,062
Middels kort botid	-0,004	0,051	0,042	0,051	0,038	0,057
Middels lang botid	-0,067	0,046	-0,045	0,045	-0,053	0,047
(Referanse: lang botid)						
Bor i Oslo	<b>-0,070</b>	0,028	-0,043	0,028	-0,053	0,031
17 år ved start i grunnkurs	<b>-0,235</b>	0,036	<b>-0,196</b>	0,036	<b>-0,189</b>	0,041
18 år	<b>-0,169</b>	0,069	-0,079	0,068	-0,065	0,089
19 år eller mer	-0,113	0,071	-0,006	0,071	0,005	0,100
(Referanse: 16 år eller yngre ved start i grunnkurs)						
Jente	<b>0,254</b>	0,024	<b>0,257</b>	0,024	<b>0,266</b>	0,026

	Modell 4		Modell 5		Modell 6	
	B	S. E.	B	S. E.	B	S. E.
Yrkesfaglig studieretning	<b>-0,382</b>	0,025	<b>-0,316</b>	0,025	<b>-0,321</b>	0,029
Far uten arbeid			<b>-0,071</b>	0,036	-0,031	0,055
Far arbeider heltid			<b>0,062</b>	0,034	0,034	0,058
Far arbeider deltid			0,024	0,052	0,025	0,068
Mor uten arbeid			<b>-0,120</b>	0,034	<b>-0,099</b>	0,038
Mor arbeider heltid			<b>0,179</b>	0,036	<b>0,185</b>	0,040
Mor arbeider deltid			<b>0,079</b>	0,037	<b>0,076</b>	0,041
Foreldre lang høyere utdanning			<b>0,460</b>	0,056	<b>0,477</b>	0,064
Foreldre kort høyere utdanning			<b>0,256</b>	0,039	<b>0,278</b>	0,043
Foreldre videregående utdanning (Referanse: grunnskole eller uoppgitt utdanning)			<b>0,112</b>	0,030	<b>0,133</b>	0,034
Fars inntekt, desiler					<b>0,025</b>	0,007
Justert R <sup>2</sup>	0,110		0,139		0,146	
Tallet på observasjoner	6560		6560		5305	

\* Se note under vedleggstabell 3.

*Vedleggstabell 5. Gjennomsnittskarakterer, resultater av lineær regresjon. De fire største nasjonalitetsgruppene.\**

	Bosnisk bakgrunn		Pakistansk bakgrunn		Iransk bakgrunn		Vietnamesisk bakgrunn	
	B	S. E.	B	S. E.	B	S. E.	B	S. E.
Konstant	<b>2,691</b>	0,369	<b>2,980</b>	0,129	<b>3,095</b>	0,206	<b>3,648</b>	0,154
Kort botid	0,206	0,345	0,228	0,203	0,253	0,182	0,127	0,258
Middelskort botid	0,168	0,326	-0,049	0,165	0,249	0,166	-0,159	0,148
Middelslang botid	0,001	0,362	-0,095	0,116	0,107	0,122	<b>-0,240</b>	0,123
Etterkommer	0,343	0,530	0,040	0,082	0,386	0,700	-0,105	0,119
Bor i Oslo	-0,231	0,145	-0,104	0,070	<b>-0,282</b>	0,105	<b>-0,193</b>	0,083
17 år ved start i grunnkurs	<b>-0,370</b>	0,122	-0,155	0,095	-0,259	0,148	<b>-0,226</b>	0,093
18 år	<b>-1,559</b>	0,668	0,076	0,196	-0,234	0,298	<b>-0,583</b>	0,266



	Bosnisk bakgrunn		Pakistansk bakgrunn		Iransk bakgrunn		Vietnamesisk bakgrunn	
	B	S. E.	B	S. E.	B	S. E.	B	S. E.
19 år eller mer	<b>-1,020</b>	0,551	0,305	0,229	-0,135	0,253	-0,265	0,343
Jente	<b>0,306</b>	0,074	<b>0,312</b>	0,059	<b>0,206</b>	0,091	<b>0,294</b>	0,066
Yrkesfaglig studieretning	<b>-0,421</b>	0,080	<b>-0,167</b>	0,066	<b>-0,399</b>	0,104	<b>-0,310</b>	0,073
Far uten arbeid	<b>-0,223</b>	0,118	-0,060	0,084	<b>-0,188</b>	0,111	-0,051	0,097
Far arbeider heltid	-0,071	0,098	0,013	0,082	-0,019	0,117	-0,004	0,094
Mor uten arbeid	0,197	0,142	<b>-0,152</b>	0,076	0,060	0,128	<b>-0,244</b>	0,107
Mor arbeider heltid	<b>0,589</b>	0,135	0,121	0,091	<b>0,325</b>	0,146	0,018	0,103
Mor arbeider deltid	<b>0,454</b>	0,139	0,021	0,097	<b>0,335</b>	0,148	-0,106	0,116
Foreldre lang høyere utdanning	<b>0,714</b>	0,211	<b>0,779</b>	0,201	0,050	0,221	<b>0,742</b>	0,310
Foreldre kort høyere utdanning	<b>0,571</b>	0,127	<b>0,212</b>	0,096	0,148	0,170	<b>0,439</b>	0,129
Foreldre videregående utdanning	<b>0,256</b>	0,107	<b>0,200</b>	0,068	-0,149	0,150	<b>0,173</b>	0,082
Justert R <sup>2</sup>	0,208		0,055		0,091		0,134	
Tallet på observasjoner	661		1128		478		673	

\* Se note under vedleggstabell 3.

## Litteratur

- Ainsworth-Darnell, J.W. og D.B. Downey (1998): «Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance». *American Sociological Review*, 63:536–553.
- Arnesen, C.Å. (2003): *Grunnskolekarakterer våren 2003*. Skriftserie nr. 32/2003. Oslo: NIFU.
- Bakken, A. (2003a): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2003b): «Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner». *Tidskrift for ungdomsforskning*. 3 (1): 3–23.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1985): «The forms of Capital». I J.E. Richardson (red.): *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P. og J.C. Passeron (1977) : *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Colding, B. (2005): *A dynamic analysis of educational progression: Comparing children of immigrants and native Danes*. AMID Working Paper Series 37/2005. København: Akademiet for Migrasjonsstudier i Danmark.
- Engen, T.O., L.A. Kulbrandstad og S. Sand (1996): *Til keiseren av keiserens er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner: sluttrapport fra prosjektet «Minoritetslevers skoleprestasjoner»*. Høgskolen i Hedmark, Hamar: Opplandske bokforlag.
- Fekjær, S.N. (2006): «Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47 (1):57–93.
- Gambetta, D. (1987): *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, M.N. (2005): «Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46 (2): 133–158.
- Helland, H. (1997): *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Oslo-ungdommers skoleprestasjoner*. Magistergradsavhandling i sosiologi. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi: Universitetet i Oslo.
- Helland, H. og L.A. Støren (2004): *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn*. Skriftserie 26/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Hjarnø, J. (1995): «Identitet og integrasjon i utdanningssystemet». I *Tosprogete elever, konferencerapport*. Skriftserie 19, Gymnasieavdelingen, Undervisningsministeriet, Sydjysk Universitetscenter.
- Hvistendahl, R. og A. Roe (2004): «The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students». *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48 (3): 307–324.
- Hægeland, T. mfl. (2004): *Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and school resources?* Rapporter 2004/11. Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T. mfl. (2005). «Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole». I *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Statistiske analyser 74. Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Jacobsen, V. og M. Rosholm (2003): *Dropping out of School? A Competing Risk Analysis of Young Immigrants' Progress in the Educational*

- System*. IZA Discussion Paper No. 918. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
- Lauglo, J. (1996): *Motbakke, med mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Rapport 7/96. Oslo: Ungforsk.
- Markussen, E. og N. Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner*. NIFU Skriftserie 4/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Mehotra, S. (1998): «Education for All: Policy Lessons from High-Achieving Countries». *International Review of Education*, 44 (5–6): 461–484.
- Mehotra, S. (2000): *Integrating Economic Policy: Good Practices from High-Achieving Countries*. Innocenti Working Papers No. 80. Firenze: Unicef, Innocenti Research Centre.
- Ogbu, J.U. (1991): «Low Performance as an Adaptation: The Case of Blacks in Stockton, California». I Gibson, M.A. og J.U. Ogbu (red.): *Minority Status and Schooling*. New York: Grand Publishing.
- Opheim, V. og L.A. Støren (2001): *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. NIFU Rapport 7/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Perna, L.W. (2000): «Differences in the Decision to Attend College Among African Americans, Hispanics, and Whites». *The Journal of Higher Education*. 71 (2): 117–141.
- Portes, A. og L. Hao (2004): «The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States* (PNAS). 101(33): 11920–11927.
- Riphahn, R.T. (2003): «Cohort Effects in the Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Germany: An Analysis of Census Data». *Journal of Population Economics*. 16:711–737.
- Roscigno, V.J. og J.W. Ainsworth-Darnell (1999): «Race, Cultural Capital, and Educational Inequalities and Achievement Returns». *Sociology of Education*, 72:158–178.
- Rosenthal, R. og L. Jacobsen (1968): *Pygmalion in the classroom*. New York: Hoot, Rinehart and Winston.
- Rosholm, M., L. Husted, og H.S. Nielsen (2002): «Integration over generasjoner? Andengenerasjonsindvandreres uddannelse». *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, nr. 1/2002.
- Shavit, Y. og H.-P. Blossfeld (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.

- Siyad, A.A., C. Bildstein og C. Hellevang (red.) (2006): *Somaliere i Norge. Noen erfaringer*. Oslo: Somalisk utviklingsforum, Mølla kompetansesenter og Leieboerforeningen.
- Støren, L.A. (2005a): «Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?» I *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Statistiske analyser 74. Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Støren, L.A. (2005b): *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning*. Et dokumentasjonsnotat. Arbeidsnotat 34/2005. Oslo: NIFU STEP.
- Van Ours, J.C. og J. Veenman (2003): «The Educational Attainment of Second Generation Immigrants in the Netherlands». *Journal of Population Economics*, 16:739–753.
- Øia, T. (2003): *Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering*. Rapport 20/03. Oslo: NOVA.
- Øzerk, K.Z. (1992): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oslo: Oris forlag.

## Summary

### **Achievement in upper secondary education – differences between ethnic minority groups**

Previous studies have revealed the existence of significant differences in school performance when comparing the grades of students of non-Western origin with those of ethnic Norwegians. The major differences among various minority groups are not evident when looking at grade averages as a whole. This article examines how grades given in upper secondary schools vary among non-Western national groups. Students with Vietnamese, Sri Lankan and Bosnian backgrounds obtain the highest grades. Although different indicators of social background have a considerable impact on the total variation of grades, analyses show that the differences between national groups remain after controlling for parents' educational level and labour market status, the fathers' incomes and the length of students' residency in Norway. Additional cultural explanations are discussed, as is the possibility that the social differences among the groups are not fully illustrated by the existing data.