

Berit Lødding

Frafall blant minoritetsspråklige

Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring

NIFU skriftserie nr. 29/2003

NIFU – Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Prosjektet Frafall blant minoritetsspråklige elever i videregående opplæring har vært finansiert av Skoleetaten i Oslo kommune. Oppdragsgiveren for dette prosjektet er også med i finansieringen av et prosjekt ved NIFU om bortvalg av og kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring (bortvalgsundersøkelsen) sammen med seks andre fylker i Østlandsområdet: Østfold, Akershus, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Eifred Markussen er prosjektleder for bortvalgsundersøkelsen som løper over flere år.

Dette prosjektet har vært en tilleggsundersøkelse med avgrensede problemstillinger. Prosjektet har gjort bruk av det samme datamaterialet som er samlet inn til bruk i bortvalgsundersøkelsen, men det ble også stilt noen tilleggsspørsmål til minoritetsspråklige i det siste spørreskjemaet som ungdommene i bortvalgsundersøkelsen fylte ut våren 2003. Prosjektleder har vært Berit Lødding.

Forfatteren vil takke Clara Åse Arnesen, Eifred Markussen, Jens Grøgaard og Sverre Try for god hjelp under prosjektgjennomføringen.

Oslo, november 2003

Petter Aasen
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	7
1 Problemstillinger	11
1.1 Tilnærmingen til frafall	11
1.2 Tilnærmingen til norsk som andrespråk	12
1.3 Datamaterialet	13
2 Ungdom med innvandrerbakgrunn – hvem er de?	14
2.1 Ni av ti etterkommere hadde bakgrunn fra ikke-vestlige land	15
2.2 Morsmålsregistreringen dekker først og fremst søkere med ikke-vestlig bakgrunn	17
2.3 Aldersfordeling og antall år i norsk grunnskole	19
2.4 Foreldres utdanningsnivå	20
2.5 Sysselsetting blant elevenes foreldre	22
2.6 Rekruttering til studieforbereende retninger	23
2.7 Gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen	26
2.8 Oppsummerende kommentarer	27
3 Frafall frem til slutten av det første skoleåret	28
3.1 Elevstatus våren 2003	29
3.2 Hva kan forklare frafall blant minoritetsspråklig ungdom?	30
3.3 Spesifikke forklaringer for minoritetsspråklige?	33
3.4 Vanskelig å finne effekt av antall år i norsk grunnskole	37
3.5 Oppsummerende kommentarer	38
4 Tilrettelagt norskopplæring	39
4.1 Om påliteligheten i materialet	39
4.2 Norsk som andrespråk og fartstid i norsk grunnskole	42
4.3 Hvem rekrutteres til norsk som andrespråk?	44
4.4 Elevenes vurderinger av norsk som andrespråk	49
4.4.1 Begrunnelser for valg av norsk som andrespråk	50
4.4.2 Vurderinger av undervisningen i norsk som andrespråk	52
4.5 Erfaringer med å bytte mellom de to norskfagene	56
4.6 Oppsummerende kommentarer	57
Referanser	59
Tabelloversikt	60
Figuroversikt	61

Sammendrag

Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring.

Berit Lødding

Et høyt *fracfall blant minoritetsspråklige* elever på videregående nivå har vært fremhevet i flere undersøkelser, blant annet i evalueringen av Reform 94. Formålet med denne undersøkelsen har vært å sette søkelyset på *hvilke forhold som kan bidra til å forklare fracfall blant ungdom med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring*. Med kunnskaper om hva som kjennetegner minoritetsspråklige elever som slutter i videregående, kan en bedre utforme tiltak som imøtekommer deres behov. Undersøkelsen er avgrenset til Oslo og seks andre fylker i Østlandsregionen. Vi har foretatt systematiske sammenligninger mellom minoritetsspråklige ungdommer og majoritetsungdom når det gjelder forhold som vi generelt vet har betydning for gjennomføringen. Vi har også undersøkt hva som påvirker frafallet blant minoritetsspråklige ungdommer i en separat analyse. Følgende hovedpunkter kan fremheves fra analysene av frafall:

- **Frafallet er høyere blant ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn ...**
Vi konstaterer et noe høyere frafall blant innvandrere enn blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn. Blant de med *vestlig* innvandrerbakgrunn finner vi ikke forskjeller fra majoritetskategorien når det gjelder frafall, men de var oftere i andre utdanningstilbud enn det fylkeskommunale. Forskjellene mellom ungdommene med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn og majoritetsungdommene kommer til syne når vi bare har kontrollert for studieretningsvalg og kjønn.
- **... men forskjellene reduseres når vi kontrollerer for om foreldrene var i arbeid.**
Vi finner ikke lenger signifikant effekt av å være etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn på sannsynligheten for frafall, samtidig som effekten av å være innvandrer med ikke-vestlig bakgrunn reduseres når vi kontrollerer for om foreldrene var i arbeid. Vi har også dokumentert at det å ha en far utenfor arbeid og særlig det å ha en mor utenfor arbeid var vanligere i de to nevnte innvandrerkategoriene.
- **Forskjeller i omfanget av frafall forsvinner når vi kontrollerer for foreldrenes utdanningsnivå.**
Blant etterkommere og blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn hadde bare om lag halvparten av mødrene utdanning utover det som i Norge utgjør obligatorisk skolegang, det samme gjaldt om lag 60 prosent av fedrene ifølge opplysninger fra respondentene selv. Blant majoritetsungdommene hadde vel 80 prosent av så vel fedrene som mødrene utdanning på videregående nivå eller høyere. Flere av

ungdommene med ikke-vestlig bakgrunn hadde foreldre med et lavt utdanningsnivå, men de utmerker seg ikke med et høyt frafall når vi sammenligner med andre ungdommer i samme situasjon. Sterke effekter av foreldres utdanningsnivå på sannsynlighetene for frafall opprettholdes når vi kontrollerer for gjennomsnittskarakterer og fraværspersent fra grunnskolen.

- **Mor med høyere utdanning gjør en forskjell for minoritetsspråkliges stayerevne.** Når undersøkelsen av frafall isoleres til minoritetsspråklige ungdommer, finner vi at jo høyere utdanning mor har, jo sjeldnere slutter minoritetsspråklige ungdommer.
- **Lavere frafall blant de minoritetsspråklige elevene i studieforberedende retninger**
Vi fant også en selvstendig effekt av å ha valgt en studieforberedende retning i den frafallsundersøkelsen som bare omfattet minoritetsspråklige ungdommer. Dette er interessant på bakgrunn av at vi også viser at rekrutteringen til studieforberedende retninger er sterkere i alle prestasjonssjikt blant minoritetsspråklige elever, og særlig blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn.
- **Tid til lekser demmer opp mot frafall blant minoritetsspråklige.**
I den separate analysen av frafall blant minoritetsspråklige kunne vi påvise at jo mer tid ungdommene brukte til lekser, jo lavere var sannsynligheten for frafall. Dette er interessant når vi også har kunnet konstatere at minoritetsspråklige med ikke-vestlig bakgrunn bruker betydelig mer tid på lekser enn majoritetsungdom.
- **Ingen holdepunkter for at jenter systematisk holdes borte fra utdanning.**
Det var en overvekt av gutter blant de minoritetsspråklige ungdommene som ikke var elever i videregående opplæring våren 2003, men forskjellen er ikke statistisk signifikant.
- **Ingen effekt av antall år i norsk grunnskole.**
Årsaken til dette kan være at innvandrere har nokså ulik skolebakgrunn ved ankomst til Norge. Det vil finnes forskjeller i utdanningsbakgrunn mellom kategoriene vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, men også innad i kategoriene.

Norsk som andrespråk for språklige minoriteter er ment å danne grunnlag for at elevene kan gå over til norsk som førstespråk. Et sentralt spørsmål er om norsk som andrespråk kan sies å hemme eller fremme elevene læremuligheter i videregående skole. Vi finner holdepunkter for at faget kan virke så vel hemmende som fremmende på ulike elever. Når vi fokuserer på hva som kjennetegner elevene som har erfaring med norsk som andrespråk, finner vi igjen at forhold som ligger utenfor skolen viser seg å ha betydning. Hovedfunn fra analysene omfatter:

- **Når far er i arbeid, avtar rekrutteringen til norsk som andrespråk.**
Kontrollert for blant annet antall år de minoritetsspråklige ungdommene hadde vært elever i norsk grunnskole og hvilke gjennomsnittskarakterer de hadde, finner vi en selvstendig effekt av om far var i arbeid både på sannsynligheten for å ha hatt norsk som andrespråk i grunnskolen og på sannsynligheten for å ha norsk som andrespråk i videregående opplæring. Dette kan oppfattes som et tegn på at familiens strukturelle integrasjon i det norske samfunnet har betydning. Med far i arbeid, kan en tenke seg større kunnskaper om det norske samfunnet, bedre kjennskap til krav i arbeidslivet, og ikke minst bedre norskkunnskaper i familien, på en slik måte at behovet for språklig tilrettelagt opplæring i norsk ikke er like uttalt. Dette tilsier også at utdanningspolitikk ikke kan utformes isolert fra andre felt, som for eksempel arbeidsmarkedspolitikken.
- **Særlig elever med svake skoleprestasjoner rekrutteres til norsk som andrespråk.**
Rekrutteringen til faget styres ikke bare av antall år minoritetsspråklige elever har vært i norsk grunnskole, men i stor grad også av deres skoleprestasjoner. Uansett fartstid i norsk grunnskole, ser vi det samme mønsteret: rekrutteringen til norsk som andrespråk avtar jo bedre karakterene er. Et unntak er elevene med vestlig innvandrerbakgrunn, hvor rekrutteringen til norsk som andrespråk er svært lav uansett hvilke karakterer de har.
- **Norsk som andrespråk ser ut til å fungere som et springbrett**
I datamaterialet finner vi mange eksempler på at minoritetsspråklige elever har hatt norsk som andrespråk i en periode, men ikke hele tiden mens de gikk i norsk grunnskole. Dermed synes faget å ha fungert som et springbrett og i tråd med en uttalt hensikt om at faget skal gi elevene tilstrekkelig kunnskaper i norsk for at de senere kan gå over til norsk som førstespråk.
- **... men faget kan også ha en segregerende funksjon.**
Vi finner imidlertid også eksempler på at minoritetsspråklige elever har hatt norsk som andrespråk gjennom hele grunnskoleløpet. I følge våre data gjelder dette så mye som en femtedel av alle innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som hadde hele eller tilnærmet hele skoleløpet fra Norge. Dersom elever blir værende med dette tilbudet kan faget sies å virke segregerende på den måten at elevene med de svakeste skoleprestasjonene sorteres ut og gis opplæring isolert fra andre. Vi vet at bare 12 prosent av de med norsk som andrespråk i videregående opplæring har dette i et tolærersystem.
- **Ungdommene med kort fartstid i norsk grunnskole var særlig tilfredse med å ha valgt norsk som andrespråk.**
Med økende fartstid i norsk grunnskole var respondentene mer nøytrale i vurderingene av om valget av norsk som andrespråk var et smart valg.

- **Elevene som hadde norsk som andrespråk var positive i sine vurderinger av undervisningen.**

Elevene ga gjennomgående uttrykk for at de var fornøyd med undervisningen. Særlig fornøyde var de ungdommene med kort fartstid i norsk grunnskole. Gjennomgående sa respondentene seg *uenige* i utsagn som uttrykte bekymring over å ha norsk som andrespråk. Vi har likevel sett at drøyt halvparten ga uttrykk for at de følte seg utenfor sosialt.

1 Problemstillinger

Denne rapporteringen har som formål å belyse to problemstillinger knyttet til minoritetsspråklig ungdom i videregående opplæring. For det første setter vi søkelys på frafallet. For det andre undersøker vi rekrutteringen til norsk som andrespråk og drøfter dilemmaer som knytter seg til dette faget på grunnlag av de empiriske funnene vi gjør.

Rapporten er organisert slik at kapittel 2 gir beskrivelser av minoritetsspråklig ungdom i sammenligninger med majoritetsungdom. Forskjeller mellom kategoriene fremheves i den grad de har relevans i de videre analysene. Kapittel 3 tematiserer frafall blant ungdom generelt og blant minoritetsspråklig ungdom spesielt. Kapittel 4 handler om norsk som andrespråk. For at leseren på en enkel måte kan finne frem til resultatene av analysene, starter hvert kapittel med en kort orientering (i kursiv) om de viktigste funnene som fremkommer i kapitlet. I kapitlenes siste avsnitt er funnene drøftet og forsøkt sett i større sammenheng.

1.1 Tilnærmingen til frafall

Det kan kanskje synes noe kunstig å bruke betegnelsen frafall om elever som vi ikke finner i videregående opplæring eller under annen utdanning mot slutten av det første skoleåret etter at de gikk ut av grunnskolen. En grunn til at de ikke er elever kan være at de foreløpig ikke har påbegynt utdanningen. Med hver enkelt ungdoms rett til tre års opplæring som skal tas ut i løpet av fem år, vil et (eller to) år utenfor utdanning kunne være en del av en langsiktig plan om gjennomføring av videregående. Markussen (2003) har lansert et nytt begrep, nemlig bortvalg når han følger ungdom ut av grunnskolen gjennom fem år. Med dette vektlegger han at eleven foretar et valg, mens han understreker at spørsmålet om hvor fritt dette valget er, nettopp er prosjektets tema. Til tross for at det kan reises mange innvendinger til begrepet frafall, velger vi å bruke dette her. Selv om det har klare svakheter, har det den fordel at det er et etablert begrep.

I utformingen av dette prosjektet ble den overordnede problemstillingen formulert i følgende spørsmål: *Hvilke forhold kan bidra til å forklare frafall blant ungdom med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring.* Vi har foretatt systematiske sammenligninger mellom ungdom med majoritetsbakgrunn og minoritetsspråklig ungdom når det gjelder forhold som vi vet kan ha betydning for gjennomføringen. Både sosioøkonomiske og utdanningsrelaterte forhold er interessante. Mulige forklaringsvariabler omfatter blant annet foreldres utdanningsnivå, yrker og arbeidsmarkedstilknytning, foreldrenes holdninger til utdanning og syn på barnas oppvekst og oppdragelse, hvem ungdommene bor sammen med, deres karakterer fra grunnskolen og fra det første året i videregående opplæring, deres erfaringer fra grunnskole og fra grunnkurset, holdninger til og motivasjon for utdanning, trivsel, sosiale relasjoner i og utenfor skolen, deres arbeidsinnsats, fravær, faglige egenvurdering, økonomiske forhold, endelige utdanningsmål og syn på fremtiden.

Betydningen av slike variabler kunne undersøkes takket være tilgang til et egnet datamateriale. Dette er nærmere beskrevet nedenfor.

1.2 Tilnærmingen til norsk som andrespråk

Denne undersøkelsen fokuserer også på forhold som er spesifikke for minoritetsspråklige ungdommer. Dette gjelder blant annet problemstillinger knyttet til valg av læreplan i norsk som andrespråk. I innledningen til læreplanen i norsk som andrespråk (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994) fremgår det at dette faget er beregnet på de elevene som har et annet språk enn norsk, samisk, dansk eller svensk som morsmål og at opplæringen i videregående bygger på norsk som andrespråk i grunnskolen. Det heter videre:

(...) elevene må kunne velge mellom morsmålsfaget norsk og norsk som andrespråk for språklige minoriteter i samråd med en sakkyndig instans. Norskopplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og behov og skal være både allmenndannende og holdningsskapende. Dessuten vil opplæringen ha en viktig redskaps- og støttefunksjon for andre fag. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter skal legge et grunnlag for videre studier og yrkesliv. Det er derfor viktig at elevene tilegner seg gode arbeidsvaner.

Om forholdet mellom bokmål og nynorsk i faget norsk som andrespråk heter det:

Elevene velger én av de to målformene som hovedmål. De skal lese tekster i begge målformer, men med klar vekt på hovedmålet. Som i grunnskolens norsk som andrespråk for språklige minoriteter kreves det ikke skriveferdighet på sidemålet.

Når vi i denne rapporten omtaler ”de to norskfagene”, er det nettopp norsk som andrespråk og norsk som førstespråk (også kalt morsmålsfaget norsk) vi refererer til. Ettersom elevene ikke ble presentert for spørsmål knyttet til de to målformene, er bokmål og nynorsk ikke tematisert i denne rapporten.

Et sentralt spørsmål er om norsk som andrespråk kan sies å hemme eller fremme elevenes læremuligheter i videregående skole og i arbeidslivet. Vi undersøker i hvor stor grad tospråklige elever som har fulgt hele grunnskoleløpet i Norge, velger norsk som andrespråk, og vi ser på hvilke årsaker ungdommene selv oppgir for dette valget og om deres vurderinger av undervisningen i norsk som andrespråk. Med de mange uavhengige variablene som er nevnt ovenfor, har vi også kunnet undersøke hva som kjennetegner de elevene som har valgt læreplan i norsk som andrespråk. Ikke minst utforskes sammenhengene mellom læreplan i norsk og prestasjonsnivå i videregående opplæring.

1.3 Datamaterialet

Datamaterialet er opprinnelig innsamlet for prosjektet Bortvalg av kompetanse, hvor Oslo deltar sammen med Østfold, Akershus, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Etter planen skulle halve årskullet delta, men i Oslo ble tre skoler forhindret, slik at nettoutvalget i Oslo utgjør 40 prosent av alle som gikk i 10. klasse i grunnskolen i Oslo våsemesteret 2002. Svarprosenten i oppstartsfasen var på om lag 98 prosent.

Materialet baserer seg både på registerdata og spørreskjemaer. Det første spørreskjemaet fylte ungdommene ut da de var elever i 10. klasse etter at de hadde søkt videregående opplæring. Den gang ga elevene opplysninger om egen innvandrerbakgrunn. Det andre spørreskjemaet besvarte de samme ungdommene våren 2003. I det siste spørreskjemaet ble det innarbeidet spørsmål som hadde særlig relevans for undersøkelsen av norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever. Skoleadministrasjonen i Oslo var hjelpeløse med å utarbeide spørsmålene om valg av læreplan i norsk. Informasjon om ungdommenes vandring gjennom videregående, deres søkning og deres karakterer, samt om deres slutting er også samlet inn og analysert. For en nærmere beskrivelse av datamaterialet, henviser vi til Markussen (2003).

Identifikasjon av ungdommene med minoritetsspråklig bakgrunn har vært mulig ved hjelp av spørsmål i spørreskjemaet om mors fødeland, fars fødeland og eget fødeland. I tillegg finnes det opplysninger om utenlandsk opprinnelse i registerdata fra det fylkeskommunale inntakssystemet. En fordel med opplysningene fra ungdommene selv er at vi har kunnet identifisere ungdom med innvandrerbakgrunn uavhengig av om de har fått språklig tilrettelagt opplæring. De har også angitt hvor mange år de har bodd i Norge, og vi har således kunnet differensiere mellom elever som selv har innvandret og elever som er etterkommere av innvandrere.

2 Ungdom med innvandrerbakgrunn – hvem er de?

I dette kapitlet, skal vi beskrive trekk ved ungdommene med innvandrerbakgrunn som vil være relevante i de analysene av deres utdanningssituasjon som gjøres i de neste kapitlene.

Vi skal se at etterkommere av innvandrere – eller det en vanligvis kaller andregenerasjons innvandrere – i stor utstrekning hadde ikke-vestlig bakgrunn, og at etterkommerne med vestlig bakgrunn var svært få. Det samme gjaldt for innvandrere, de med ikke-vestlig bakgrunn var langt flere enn de med vestlig bakgrunn. Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er særlig godt representert i Oslo. I vårt 40 prosent utvalg av avgangselever fra grunnskolen i Oslo i 2002, har 22 prosent innvandrerbakgrunn, mens skoleetaten i Oslo oppgir at andelen minoritetsspråklige elever i grunnkurs i Oslo som helhet var 30 prosent. Hver syvende innvandrer med ikke-vestlig bakgrunn var minst ett år eldre enn kjernealder. 72 prosent av alle i den samme kategorien hadde hele eller tilnærmet hele grunnskoleutdanningen fra Norge, noe som også gjaldt 93 prosent av etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn.

Vårt materiale, som bygger på opplysninger fra ungdommene selv, viser at bare halvparten av mødrene i de to kategoriene innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn hadde utdanning utover det som i Norge er obligatorisk skolegang. For far var andelen om lag seksti prosent i de samme to kategoriene. Blant ungdom med majoritetsbakgrunn hadde om lag 80 prosent av hver av foreldrene utdanning utover den obligatoriske. Fedrene blant innvandrere så vel som blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn var oftere utenfor arbeid enn fedrene i majoritetskategorien. Det samme viser seg blant mødrene; i de to innvandrerkategoriene var mor oftere utenfor arbeid enn tilfellet var i majoritetskategorien.

Søkningen til studieforberevende retninger i videregående opplæring var sterk blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, men den var særlig sterk blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn når vi sammenligner søkere med de samme karakterene. Disse funnene bekreftes i en analyse hvor vi trekker inn enda flere variabler, blant annet foreldrenes høyeste utdanning. Det dokumenteres til slutt at minoritetsspråklige elever har et lavere karaktersnitt fra grunnskolen både som søkere til studieforberevende retninger og til yrkesfaglige retninger, sammenlignet med majoritets elever. Vi finner samtidig at karaktersnittet er høyere blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn enn blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. Det er imidlertid også stor spredning i karaktersnitt i hver kategori.

Spørsmålene i de to spørreskjemaene og registeropplysninger fra fylkene er brukt til identifisering av ungdommene med minoritetsspråklig bakgrunn. Mens ungdommene var elever i tiende klasse våren 2002, besvarte de spørsmål om eget, mors og fars fødeland, der svaralternativene var listet opp som grupper av land og regioner. De svarte også på om de

hadde bodd i Norge hele livet, og hvis ikke, i hvor mange år. I spørreskjemaet som de samme ungdommene besvarte i april 2003, ble det stilt spørsmål om hvor mange år de hadde gått i norsk grunnskole. Dette betyr at vi også for etterkommere av innvandrere har tilgang til opplysninger om i hvilken grad de har grunnskoleutdanningen fra Norge. Vi har i tillegg registeropplysninger fra fylkeskommunene hvor søkere er registrert med morsmålskode. Her har vi en unik mulighet for å sammenholde registeropplysninger med ungdommenes egne opplysninger om deres innvandrerbakgrunn.

Vi har å gjøre med et 50 prosent nettoutvalg av ungdommer som gikk ut av grunnskolen i Østfold, Akershus, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Svarprosenten ligger mellom 97,2 og 98,7. For Oslo er nettoutvalget 40,3 prosent, og svarprosenten er 98,7. I absolutte tall forholder vi oss til 1653 ungdommer som gikk ut av grunnskolen i Oslo, hvilket representerer 39,7 prosent av det totale antallet avgangselever (jf. Markussen 2003:81).

2.1 Ni av ti etterkommere hadde bakgrunn fra ikke-vestlige land

Først skal vi kartlegge fra hvilke områder i verden ungdommene har sin opprinnelse, samtidig som vi undersøker det vi kan kalle deres generasjonstilhørighet. I første omgang velger vi å dele ungdommene i tre kategorier. Den første kategorien kaller vi innvandrere, den består av utenlandsfødte ungdommer som har minst én utenlandsfødt forelder.¹ Den andre kategorien kaller vi etterkommere, og dette er ungdommer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre. En tredje kategori er ungdommer som er født i Norge med én utenlandsfødt forelder, og vi skal senere se at enkelte av disse også har morsmålskode.²

Gjennomgående skal vi forholde oss til et skille mellom vestlig og ikke-vestlig bakgrunn når ungdom med innvandrerbakgrunn fokuseres. Vestlig bakgrunn omfatter bakgrunn fra Norden, Vest-Europa, USA, Canada, Australia og New Zeeland mens ikke-vestlig bakgrunn vil si opprinnelse fra Øst-Europa, Afrika, Asia og Latin-Amerika.

Majoritetsbakgrunn betyr at eleven har to norskfødte foreldre, selv om eleven selv kan være født utenlands. Utenlandsadopterte kategoriseres sammen med majoritetselevne. I tabell 2.1 er imidlertid personer med majoritetsbakgrunn holdt utenfor.

¹ Det gjelder for 101 ungdommer at de er født utenfor Norge og har én utenlandsfødt og én norskfødt forelder. Den utenlandsfødte forelderen har svært ofte bakgrunn fra Norden eller andre vestlige land (dette gjelder 6 av 10). En overvekt av de utenlandsfødte med én norskfødt forelder vil med andre ord inngå i kategorien innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn.

² Denne siste er likevel en kategori vi vil se bort fra i senere kapitler når vi fokuserer på minoritetsspråklige elever. I senere analyser vil norskfødte med én utenlandsfødt forelder inkluderes blant ungdommene med majoritetsbakgrunn, men de er skilt ut i de fleste oversiktene i dette kapitlet for å synliggjøre hva vi vet om dem.

Tabell 2.1 *Geografisk opprinnelse og generasjonstilhørighet basert på ungdommenes egne opplysninger i spørreskjemaet fra våren 2002. Ungdommer med to norskfødte foreldre er holdt utenfor. Vertikal prosentuering.*

Geografisk opprinnelse	Innvandrere	Etterkommere	Norskfødt med én utenlandsfødt forelder
Vestlig bakgrunn			
Norden utenfor Norge	10	3	40
Vesten for øvrig	8	3	32
Ikke-vestlig bakgrunn			
Øst-Europa og tidligere Sovjetunionen	18	8	6
Tyrkia, Nord-Afrika, Midtøsten, Iran, Irak, Afghanistan, Pakistan	32	46	6
Vietnam, Thailand, India, Bangladesh, Sri Lanka	11	24	3
Asia for øvrig	7	6	5
Afrika sør for Sahara	10	8	3
Sør-Amerika, Mellom-Amerika, Karibien	5	1	5
N=100%	648	299	670

Vi finner flere trekk i dette materialet som er i overensstemmelse med et eldre materiale hvor opplysningene om innvandrerbakgrunn var hentet fra befolkningsregisteret i Statistisk sentralbyrå (Lødding 2003), selv om avgrensningen er annerledes.³ For det første er andelen med vestlig bakgrunn blant etterkommerne svært liten, og det er også relativt få med bakgrunn fra Øst-Europa, sammenlignet med andelene som har bakgrunn fra andre ikke-vestlige land. Når Øst-Europa likevel regnes som ikke-vestlig, kan vi si at så mye som drøyt ni av ti etterkommere hadde bakgrunn fra ikke-vestlige land. For det andre fremgår det at personer med ikke-vestlig bakgrunn er sterkt representert blant innvandrerne, her gjelder dette drøyt åtte av ti. For det tredje gjelder det for høye andeler i kategorien av ungdom med én utenlandsfødt forelder, at denne forelder hadde bakgrunn fra et annet nordisk eller vestlig land. Vi ser altså at respondentene med ikke-vestlig bakgrunn dominerer i antall. En viktig årsak til dette er at innvandrere fra Norden, Nord-Amerika og Vest-Europa gjerne oppholder seg i Norge på grunn av kortvarige arbeidsoppdrag, slik at denne kategorien er svakt representert i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå 1997).

En endring fra det tidligere nevnte materialet fra Statistisk sentralbyrå, kan spores i det relativt høye antallet etterkommere i dette materialet. Når vi bare tar for oss de ungdommene som har to utenlandsfødte foreldre, utgjør etterkommerne en drøy tredel. I materialet fra SSB som gjaldt et grunnkurskull åtte år tidligere, var en firedel etterkommere (Lødding 2003:31). At etterkommere av to utenlandsfødte foreldre vokser til og etter hvert utgjør stadig flere i den relevante alderskategorien er altså ikke den eneste årsaken til denne økningen. I 1994 var

³ Materialet med opplysninger fra SSB gjaldt et representativt utvalg personer i alle aldre på landsbasis som var blitt elever i grunnkurs av videregående opplæring høsten 1994.

andelen eldre elever, som ikke kom direkte fra grunnskolen, særlig høy blant de minoritetsspråklige elevene. Det er ellers interessant at et materiale som er basert på selvoppgitte opplysninger, gir et bilde som i vesentlige trekk er i god overensstemmelse med registeropplysninger fra SSB.

Gjennom analysene i denne rapporten skal vi benytte en kategorisering hvor vi kan skille mellom vestlig versus ikke-vestlig innvandrerbakgrunn samtidig som vi ønsker å skille etter generasjonstilhørighet. Det finnes imidlertid så få etterkommere med vestlig bakgrunn at det er problematisk å etablere en egen kategori av disse, det er mer meningsfullt å se på innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn under ett. Vi kan derimot skille mellom innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn.

2.2 Morsmålsregistreringen dekker først og fremst søkere med ikke-vestlig bakgrunn

Det kan være interessant å se nærmere på ungdommenes opplysninger om egen innvandrerbakgrunn i forhold til registreringen i fylkene av søkere med minoritetsspråklig bakgrunn. Her skal vi skille mellom Oslo og de øvrige utvalgsfylkene. Vi har delt ungdommene inn både etter hvorvidt de har opprinnelse fra vestlige versus ikke-vestlige land, som beskrevet ovenfor og etter hvorvidt de er innvandrere eller etterkommere. For de med vestlig bakgrunn, er de få etterkommerne klassifisert sammen med innvandrerne, mens vi har skilt ut personene med én norskfødt forelder i tabell 2.2.

Tabell 2.2 *Andeler av personer som er registrert med morsmålskode i det fylkeskommunale inntakssystemet etter hvilke opplysninger de selv ga våren 2002 om egen innvandrerbakgrunn. Oslo versus resten av utvalgsfylkene. Prosent.*

	Østfold, Akershus, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark		Oslo	
	Prosent	N=100%	Prosent	N=100%
Etnisk norsk bakgrunn/ubesvart	0,3	7053	1,5	1128
Norskfødte med én norskfødt og én utenlandsfødt forelder	3,6	502	8,3	168
Innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn	40,3	139	54,2	24
Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn	74,2	329	95,5	179
Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn	71,4	119	91,7	157
I alt	5,2	8142	21,7	1656

Når personer er registrert med morsmålskode samtidig som de fremstår som etnisk norske, kan det bety at de ikke har svart på spørsmålet om eget, mors og fars fødeland eller at de har krysset av for Norge på disse spørsmålene. Vi ser av tabell 2.2 at dette forekommer nokså

sjelden. Det finnes elever med morsmålsregistrering blant de norskfødte med én norskfødt forelder, men disse utgjør også relativt få i antall. Grovt sett halvparten av ungdommene med vestlig bakgrunn har morsmålsregistrering, mens det samme gjelder langt høyere andeler av ungdommene med ikke-vestlig bakgrunn, både i Oslo og i de øvrige seks fylkene. Vi har ikke grunnlag for å hevde at morsmålsregistreringen på noen nøyaktig måte reflekterer behov for språklig tilrettelegging. Vi ser at Oslo i betydelig større grad enn de øvrige fylkene sett under ett, har gjennomført en morsmålsregistrering som dekker både innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn.

Av tabell 2.2 fremgår det også at antallet etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er større i Oslo enn i de øvrige seks Østlandsfylkene sett under ett. Uten at det fremgår direkte i tabellen kan en utlede av de absolutte tallene at etterkommerne utgjør nesten halvparten av alle med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn i Oslo og en drøy firedel i de øvrige fylkene. I Oslo utgjør innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn mindre enn halvannen prosent, innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn 11 prosent og etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn 9 prosent. Tilsvarende andeler i de øvrige fylkene er mindre enn to prosent, fire prosent og én prosent av totale antall elever.

Den samlede andelen minoritetsspråklige i fylkene i henhold til morsmålsregistreringen, fremgår av nederste linje i tabell 2.2, og vi ser at i vårt materiale fra Oslo utgjør de minoritetsspråklige 22 prosent. Skoleetaten i Oslo (2003a) oppgir at andelen minoritetsspråklige elever på grunnkurs i Oslo er 30 prosent. Dette skriver seg fra en telling hvor samtlige skoler innrapporterer navn på elever som mottar ekstra tilskudd til språklig tilrettelagt opplæring, og de rapporterer samtidig om elever som ikke mottar slik støtte. Våre tall skriver seg fra et 50 prosent utvalg for fylkene utenom Oslo, men det var tre utvalgte ungdomsskoler i Oslo som likevel ikke kunne delta, slik at vi forholder oss til et utvalg på 40 prosent for Oslo. Det vil si at minoritetsspråklige elever i Oslo er noe underrepresentert i vårt materiale. Det vil imidlertid føre for langt innenfor rammene som er gitt for dette prosjektet å beskrive dette nærmere med utgangspunkt i hvilke ungdomsskoler som deltok og ikke deltok i den første spørreskjemaundersøkelsen til ungdomsskoleelever. Vi mener at vårt materiale med ungdommenes egne opplysninger om innvandrerbakgrunn i kombinasjon med morsmålsregistreringen, reflekterer innslaget av minoritetsspråklige elever ganske godt. Dette kan vi si på bakgrunn av sammenligninger med datafiler fra Statistisk sentralbyrå for tidligere kull.

De respondentene som ikke selv har oppgitt innvandrerbakgrunn (i besvarelsene om eget, mors og fars fødeland), men hvor dette fremgår av registeropplysninger, er en kategori hvor vi ofte finner lave gjennomsnittskarakterer, høyt fravær og hvor ungdommene relativt ofte har sluttet i videregående opplæring. Tilsvarende finnes også personer som har oppgitt at de har innvandrerbakgrunn, mens de ikke er registrert med morsmålskode i fylkenes inntakssystem. Dette er elever med relativt høye gjennomsnittskarakterer, som altså synes å prestere bra i videregående opplæring. Dette betyr at når vi bruker variabelen som kombinerer

generasjonstilhørighet og opprinnelse fra vestlige versus ikke-vestlige land som er basert på opplysninger fra elevene selv, vil de minoritetsspråklige elevene med svake skoleprestasjonene være dårligere representert enn de minoritetsspråklige elevene med gode prestasjoner.⁴

2.3 Aldersfordeling og antall år i norsk grunnskole

Ettersom denne undersøkelsen tar utgangspunkt i en spørreskjemaundersøkelse blant 10. klassinger, kan en tenke seg at spredningen i alder mellom respondentene ikke er veldig stor. Vi finner likevel elever som er både ett og to år eldre enn det store flertallet, som fylte 16 år i 2002. Særlig blant elevene med innvandrerbakgrunn forekommer dette. Tabell 2.3 viser spredningen i alder innenfor de enkelte innvandrerkategoriene.

Tabell 2.3 Spredning i alder etter innvandrerkategori. Horisontal prosentuering.

	Minst ett år yngre	Kjernealder	Minst ett år eldre	N=100%
Etnisk norsk bakgrunn	0,7	98,0	1,3	8181
Norskfødte med én norskfødt og én utenlandsfødt forelder	1,5	96,3	2,2	670
Innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn	3,1	90,8	6,1	163
Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn	1,0	85,4	13,6	508
Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn	1,8	93,5	4,7	276
I alt	0,8	97,0	2,2	9798

Av tabell 2.3 går det frem at om lag hver syvende av innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn var minst ett år eldre, mens det samme gjaldt hver tyvende av etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn. Dette forekommer også i kategorien innvandrerne og etterkommere med vestlig bakgrunn, men det er i denne kategorien vi finner den største andelen som var minst ett år yngre enn kjernealderen. Forskjellene i andeler som var minst ett år eldre enn kjernealder er signifikante på 5 prosent nivå både når innvandrerne med vestlig bakgrunn og innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn sammenlignes med majoritetskategorien. Blant ikke-vestlige innvandrerne er andelen som var eldre enn kjernealder særlig stor. Spredningen når det gjelder hvor mange år respondentene har bak seg i norsk grunnskole forklarer spredningen i alder, og dette er gjengitt i tabell 2.4.

⁴ En kan utlede av tabell 2.2 at for Oslo finnes det 17 elever som har morsmålskode, men som ikke selv har oppgitt at de har innvandrerbakgrunn, mens 21 elever selv har oppgitt at de har bakgrunn fra ikke-vestlige land uten at de er registrert med morsmålskode.

Tabell 2.4 *Antall år i norsk grunnskole etter innvandrerkategori. Horizontal prosentuering. Bare respondenter som har besvart spørsmålet om antall år i norsk grunnskole er inkludert.*

	1-4 år	5-8 år	9-10 år	N=100%
Etnisk norsk bakgrunn	0,3	0,8	98,9	6477
Norskfødte med én norskfødt og én utenlandsfødt forelder	0,8	4,0	95,2	503
Innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn	12,8	15,4	71,8	117
Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn	12,6	15,1	72,3	357
Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn	2,4	4,3	93,4	211
I alt	1,2	2,0	96,9	7665

Innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn har ganske nøyaktig den samme fordelingen når det gjelder antall år i norsk grunnskole som vi finner i kategorien innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn. Vi så i tabell 2.3 at en betydelig andel av førstnevnte kategori var minst et år eldre enn kjernealder, mens dette var langt mindre vanlig blant dem med vestlig bakgrunn. Det er lett å tenke seg at ungdommer med bakgrunn fra vestlige land, kan ha en skolebakgrunn som er nokså solid, i en del tilfeller med tidligere skolestart og mer krevende pensum enn den norske grunnskolen byr på, slik at de oftere enn elever med ikke-vestlig bakgrunn er loset inn i klasser med jevnaldrende. Avbrudd i utdanningen på grunn av konflikt og flukt kan også ha bidratt til at innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn oftere er minst ett år eldre enn kjernealder ved utgangen av ungdomsskolen. Vi ser dessuten at etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn ikke alltid har hele grunnskoleløpet fra Norge.

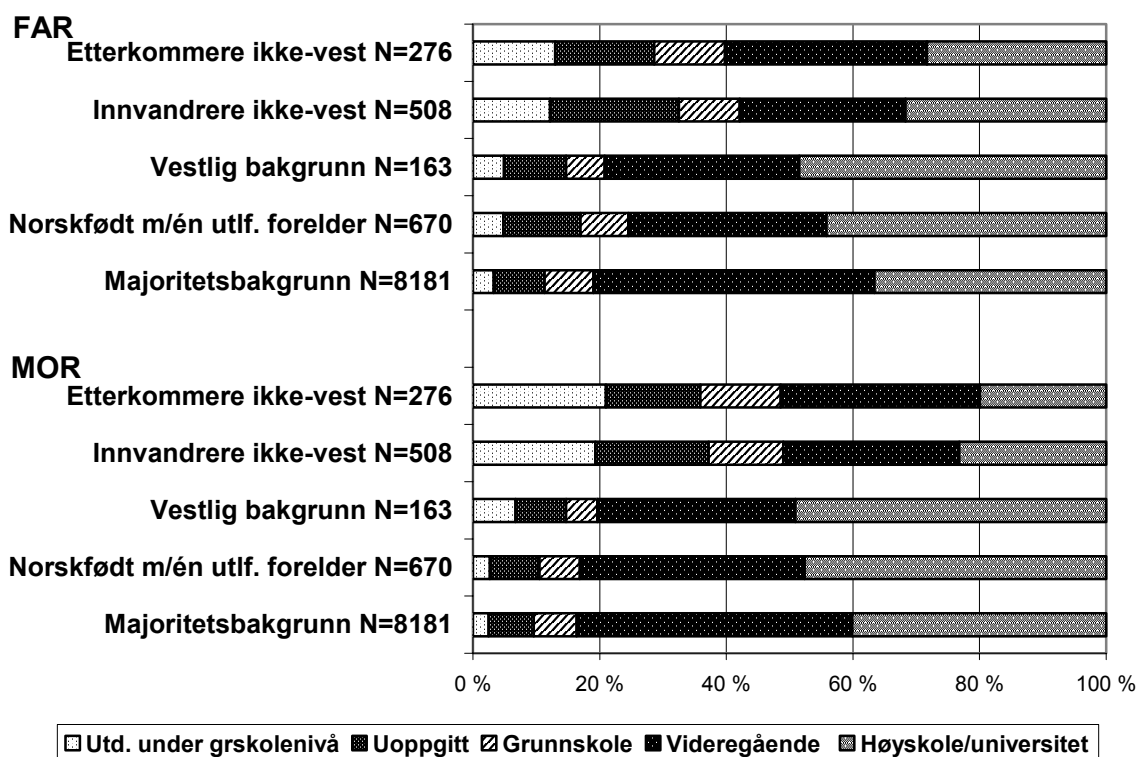
2.4 Foreldres utdanningsnivå

Begge de to spørreskjemaene som ungdommene har besvart, har inneholdt spørsmål om mors utdanning og fars utdanning. Spørsmålene er stilt på litt ulike måter, og ut fra besvarelsene kan vi utlede hva som er den enkelte forelders høyeste utdanningsnivå. Respondentene hadde også anledning til å svare 'vet ikke'. Dersom foreldrene hadde utdanning fra et annet land, ble respondentene oppfordret til å sette kryss for det som passet best.

Når registeropplysninger om foreldres utdanningsnivå sammenholdes med ungdommers egne opplysninger om dette, har vi tidligere funnet at ungdommene har en tendens til å angi et høyere utdanningsnivå enn hva som fremgår av registeropplysningene (Lødding 2003). Dette kan bety at ungdommene er mer oppdaterte om foreldres utdanning, men det kan likevel ikke utelukkes at ungdommene "legger litt til" når de svarer på disse spørsmålene. Når opplysningene finnes, er det vanskelig å finne holdepunkter for at respondentene svarer systematisk forskjellig fra registeropplysningene, etter hvorvidt de har innvandrerbakgrunn eller ikke. I vårt materiale stammer altså alle opplysninger om foreldres utdanningsnivå fra

ungdommene selv, og svarfordelingene er tegnet inn i figur 2.1.⁵ Betydelige andeler i alle kategorier har latt være å besvare disse spørsmålene. Forskjellen mellom kategoriene 'ubesvart', 'grunnskole' og 'utdanning under grunnskolenivå' kan være noe vilkårlig.⁶ Her forholder vi oss imidlertid til den detaljerte informasjonen vi har.

Figur 2.1 Svarfordelinger på spørsmål våren 2002 og våren 2003 om fars og mors utdanningsnivå etter innvandringskategori. N=9798.



⁵ Når høyskole eller universitet er angitt som høyeste utdanningsnivå, betyr dette at respondenten har gitt bekreftende svar på spørsmål om dette i minst en av spørreskjemabesvarelsene. Når utdanningsnivået er grunnskole, betyr dette at respondentene har bekreftet at mor eller far har fullført ungdomsskole og de ikke samtidig har angitt noe høyere utdanningsnivå for den enkelte forelder. Respondenter som har svar benektende på dette siste spørsmålet, samtidig som de ikke har svart bekreftende på spørsmål om noe høyere nivå, inngår i kategorien 'utdanning under grunnskolenivå' for den aktuelle forelder. Dersom respondentene har krysset av for 'vet ikke' eller de har latt være å svare på spørsmålet, faller de inn i kategorien 'uoppgitt' i figuren.

⁶ En god prøve på dette er å undersøke hvordan ungdommenes gjennomsnittskarakterer varierer med foreldres utdanningsnivå, ettersom vi vet at det her finnes sterke sammenhenger. Vi tar for oss gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen og finner at de som har svart 'vet ikke' eller ikke har besvart spørsmålene, er den gruppen som har det laveste karaktersnittet, etterfulgt av gruppene slik vi kunne forvente i stigende rekkefølge, enten vi ser på mors utdanning eller fars utdanning: utdanning under grunnskolenivå; ungdomsskole; videregående; høyere utdanning. I logistiske regresjoner senere i denne rapporten er kategoriene 'ubesvart', 'grunnskole' og 'utdanning under grunnskolenivå' slått sammen.

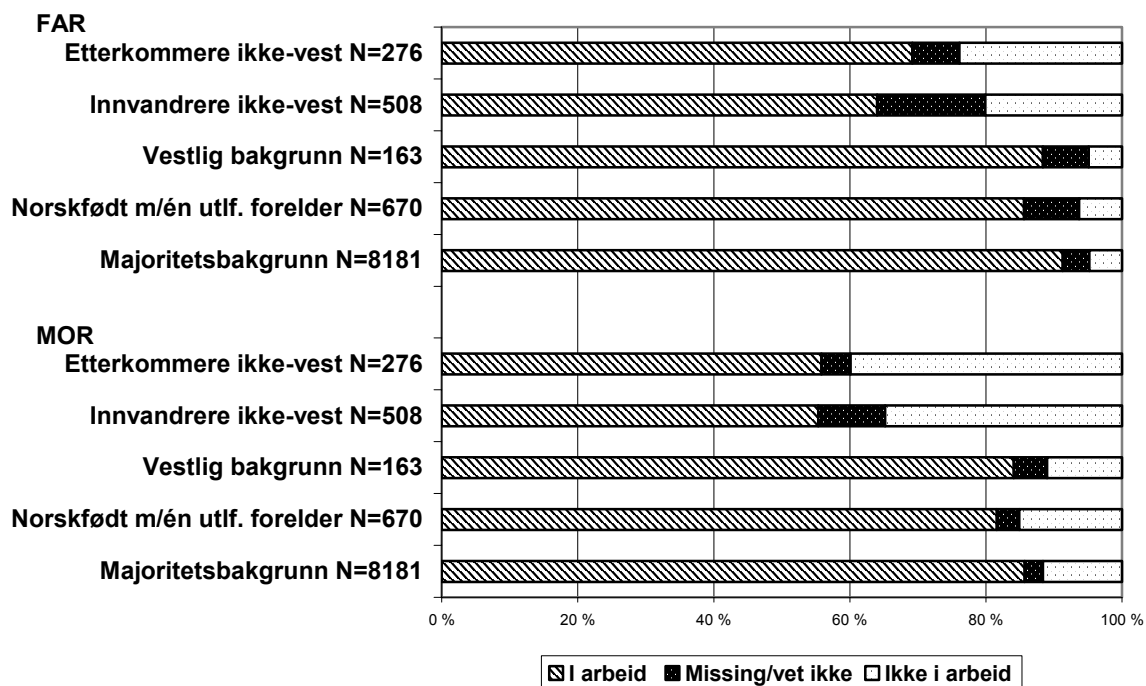
Til tross for at respondentene ble oppfordret til å finne det best passende alternativet dersom foreldrene hadde utenlandsk utdanning, er det særlig blant innvandrere og blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn vi finner signifikant større andeler med uoppgitt for fars eller mors utdanning. Samtidig er det større andeler i de samme to respondentkategoriene som svarer at mor eller far ikke har noen utdanning, forskjellene mellom de to innvandrerkategoriene og majoritetskategorien er begge signifikante på 1 prosent nivå, hvilket vil si at vi med 1 prosent sjans for å ta feil kan si at innvandrerne og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn oftere enn majoritetskategorien hadde far med et utdanningsnivå lavere enn det som tilsvarer norsk grunnskole. Forskjellene for mor er enda større.

Besvarelsene tilsier at bare halvparten av mødrene i kategoriene etterkommere og innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn har utdanning utover det som i Norge vil betegnes som obligatorisk skolegang. Drøyt fire av fem blant majoritetsungdommene svarer at så er tilfelle. Svarene tilsier at drøyt seksti prosent av fedrene til innvandrerne og etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn har utdanning på videregående nivå eller høyere, mens det samme gjelder for drøyt åtti prosent av fedrene i majoritetskategorien. Vi ser også at blant dem med vestlig innvandingsbakgrunn og blant dem som har en utenlandsfødt forelder, er det vanligere at foreldrene har høyere utdanning enn det er i majoritetskategorien. Alle disse trekkene vi her har beskrevet i dette materialet som bygger på ungdommers egne opplysninger, er forenlige med trekk i et materiale som i hovedsak bygger på registeropplysninger fra SSB om foreldrenes utdanningsnivå (Lødding 2003).

2.5 Sysselsetting blant elevenes foreldre

Om mor og far var i arbeid, er spørsmål ungdommene besvarte da de var elever i 10. klasse. I figur 2.2 er svarfordelingene for disse spørsmålene angitt for hver innvandrerkategori.

Figur 2.2 Sysselsetting blant fedre og mødre av respondentene etter innvandrerkategori. N=9798.

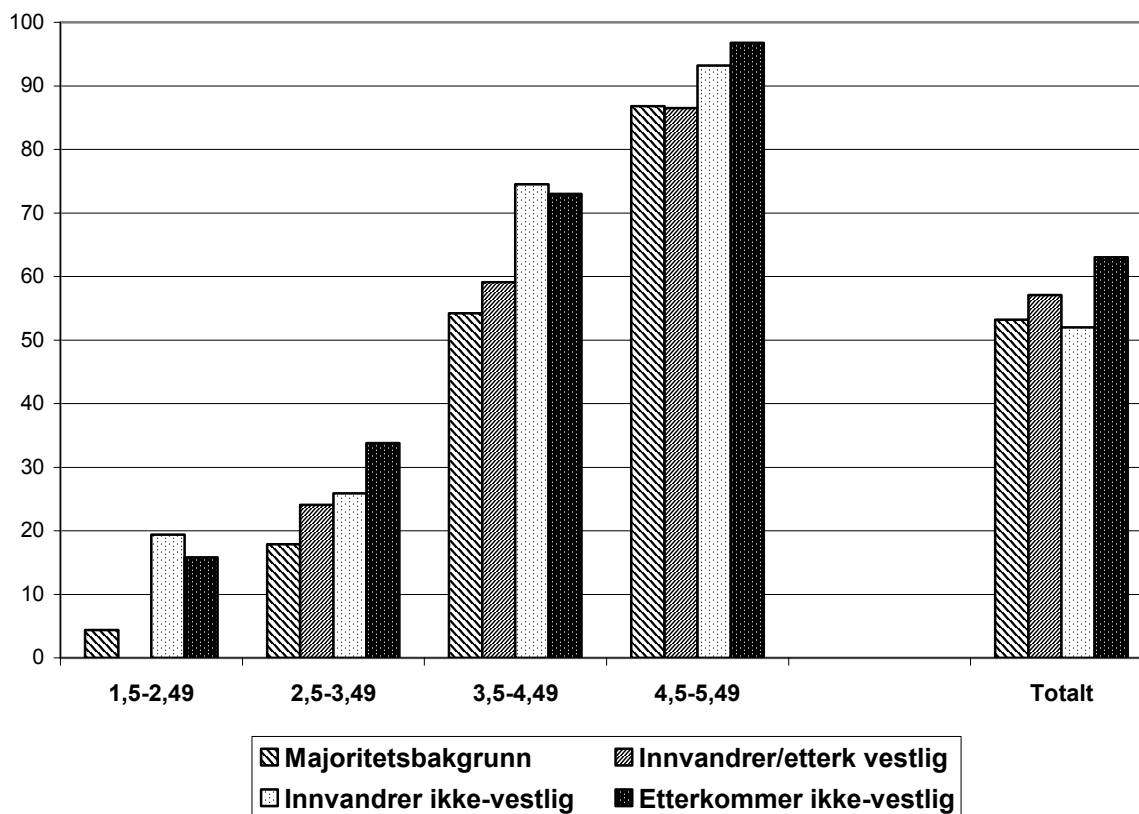


Bare noe over halvparten av mødrene i kategoriene innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn var i arbeid. I majoritetskategorien ser vi lavere sysselsetting blant mødre enn blant fedre, men forskjellen mellom innvandrerkategoriene er likevel betydelig. Forskjellene mellom majoritetskategorien og de to kategoriene med ikke-vestlig bakgrunn er også statistisk signifikant. Vi kan med mindre enn 1 prosent sjanse for å ta feil hevde at fedrene blant innvandrere så vel som blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn sjeldnere var i arbeid sammenlignet med fedrene i majoritetskategorien. Dette er et viktig funn som vi skal ha grunn til å henvise til senere i denne rapporteringen.

2.6 Rekruttering til studieforbereende retninger

Med studieforbereende retninger mener vi grunnkurs allmenne, økonomisk-administrative fag, grunnkurs musikk, dans drama og grunnkurs idrettsfag. En rekke ganger har det vært påvist en sterk tendens til å velge studieforbereende retninger blant ungdom med innvandrerbakgrunn (bl.a. Grøgaard et al. 1999; Lødding 2003). Vi skal undersøke dette i lys av ungdommenes karakterer fra grunnskolen. I beregningene som ligger til grunn for figur 2.3, er ungdommene med et karaktersnitt under 1,5 og over 5,5 inkludert i totalen, selv om de ikke er tegnet inn som separate søyler, ettersom de utgjør svært få individer. Det må også sies at materialet er nokså spinkelt i det første karaktersjiktet som er tegnet inn til venstre i figuren, men tendensene kommer likevel tydelig frem.

Figur 2.3 *Andeler som søkte studieforberevende retninger i de ulike innvandrerkategoriene etter karaktersnitt fra ungdomsskolen. Prosent. N=9798*



Det er iøynefallende hvordan søkningen til studieforberevende retninger øker med karaktersnittet. Det interessante her er at ungdommene med innvandrerbakgrunn, og dette gjelder særlig etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, har en sterkere søkning til studieforberevende retninger enn majoritetskategorien i alle prestasjonssjiktene. Denne sterke tilbøyeligheten har også vært fremhevet i tidligere undersøkelser (Grøgaard et al. 1999; Lødding 2003). I neste avsnitt skal vi gi en oversikt over gjennomsnittskarakterene blant avgangselevne fra grunnskolen, men først vil vi forfølge temaet rekruttering til studieforberevende retninger et stykke videre.

Det er godt dokumentert at foreldres utdanningsnivå også har betydning for rekrutteringen til studieforberevende retninger (se bl.a. Hernes & Knudsen 1976). I en multivariat analyse er det mulig å undersøke effektene av flere variabler samtidig, og resultatene av en slik analyse fremgår av tabell 2.5. For en mer detaljert gjennomgang av logistisk regresjon som metode, henvises det til fjerde kapittel, avsnitt 4.3 i denne rapporteringen.

Vi forholder oss bare til avgangselever som søkte seg til videregående opplæring. Det vil si at 117 elever som ikke søkte, ikke er med i analysen. Modellen som er brukt i analysen predikerer korrekt utfall på den avhengige variabelen for 77 prosent av de som valgte

yrkesfag, for 72 prosent av de som valgte studieforbereidende retninger og for 75 prosent av alle. Dette betyr at modellen er balansert, og at de uavhengige variablene har ganske god forklaringskraft.

Tabell 2.5 Resultat av logistisk regresjon. Avhengig variabel: Valg av studieforbereidende retning i videregående opplæring blant søkere fra 10. klasse i de syv utvalgsfylkene våren 2002.

Uavhengige variabler	Ustandardisert koeffisient (B)	Standardfeil på estimatet
Karakterer (ref.kat.: 2,5-3,49)	1,402***	0,037
Aldersgruppe (-1=15/ynge; 0=16 år; 1=17/eldre)	-0,449*	0,159
Bosatt i Oslo (ref.kat: alle øvrige seks fylker)	0,634***	0,069
Innvandrerkategori (ref. gruppe: majoritetsbakgrunn)		
Innvandrer/etterkommer med vestlig bakgrunn	0,138	0,197
Innvandrer med ikke-vestlig bakgrunn	0,890***	0,120
Etterkommer med ikke-vestlig bakgrunn	1,135***	0,158
Mor i arbeid (ref. kat.: mor ikke i arbeid)	0,098	0,075
Far i arbeid (ref.kat.: far ikke i arbeid)	0,129	0,103
Fars utdanning (ref. kat.: under vgo/ubesvart)		
Far har videregående	0,096	0,073
Far har høyere utdanning	0,691***	0,080
Mors utdanning (ref. kat.: under vgo/ubesvart)		
Mor har videregående	0,152	0,078
Mor har høyere utdanning	0,555***	0,084
Kjønn (ref. kategori: jente)	0,007	0,050
Konstant	-2,473***	0,130
Pseudoforklart varians	25 %	
Antall observasjoner	9681	

*** p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Av tabell 2.5 kan vi lese at sannsynligheten for å velge en studieforbereidende retning øker jo høyere karakterer ungdommene hadde, noe som også er illustrert i figur 2.3. Det vi har funnet her, er at betydningen av karakterer opprettholdes når vi også kontrollerer for en rekke andre viktige forhold. Videre ser vi at sannsynligheten for å velge en studieforbereidende retning avtok med økende alder, og at den var høyere i Oslo enn i de øvrige fylkene. Det er laget dummyvariabler av opplysningene om mors høyeste utdanningsnivå og fars høyeste utdanningsnivå, med utdanning under videregående nivå som referanse kategorier.⁷ I denne modellen finner vi signifikante effekter av at foreldrene hadde høyere utdanning, mens utdanning på videregående nivå ikke ga signifikant effekt sammenlignet med referansegruppen.⁸ Vi finner ikke signifikante forskjeller etter kjønn, og heller ikke etter om far eller mor var i arbeid eller ikke.

⁷ Dette betyr at de tre kategoriene utdanning under grunnskolens nivå, grunnskole og ubesvart er slått sammen, som forespeilet i avsnitt 2.4.

⁸ Ved måling av samsvar mellom mors høyeste utdanningsnivå og fars høyeste utdanningsnivå finner vi at Pearsons r=0,521.

Når vi har kontrollert for alle disse variablene, finner vi at det å ha vestlig innvandrerbakgrunn ikke ga noen signifikant effekt på sannsynligheten for å ha valgt en studieforbereidende retning. Vi finner derimot en signifikant positiv effekt av å være innvandrer med ikke-vestlig bakgrunn, og vi finner en enda sterkere signifikant positiv effekt av å være etterkommer med ikke-vestlig bakgrunn på sannsynligheten for å ha valgt en studieforbereidende retning i videregående opplæring. Dette tilsier at elever med ikke-vestlig bakgrunn kan betegnes som teoriorienterte i sine utdanningsvalg på dette trinnet. Valget av studieforbereidende retning vitner om at elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn i stor grad også har planer om høyere utdanning. Høye utdanningsambisjoner blant minoritetsspråklige ungdommer har vært dokumentert og drøftet i andre undersøkelser (Bakken & Sletten 2000; Bakken 2003). At ambisjoner vedvarer i form av planer om hovedfag også etter at etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er blitt studenter, har også vært dokumentert (Lødding 2003).

2.7 Gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen

Det siste temaet i dette kapitlet er gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen, og her skiller vi mellom yrkesfaglige og studieforbereidende retninger. I tabell 2.6 er det gitt en fremstilling for hver av de to hovedretningene og for alle som *søkte* videregående opplæring våren 2002 da de var elever i 10. klasse.

Tabell 2.6 *Gjennomsnittskarakterer blant søkere til yrkesfaglige retninger, studieforbereidende retninger og blant alle søkere etter innvandringskategori. Ungdommer som ikke søkte videregående opplæring er holdt utenfor.*

	Yrkesfag			Studieforbereidende			Alle søkere		
	Gj.-snitt	N	Std.-avvik	Gj.-snitt	N	Std.-avvik	Gj.-snitt	N	Std.-avvik
Majoritets-Bakgrunn	3,52	4633	0,83	4,44	4122	0,62	3,96	8755	0,87
Innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn	3,59	73	0,92	4,45	83	0,60	4,05	156	0,88
Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn	3,00	257	0,97	4,01	240	0,74	3,49	497	1,00
Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn	3,23	103	0,78	4,19	170	0,67	3,83	273	0,85
Totalt	3,49	5066	0,84	4,41	4615	0,63	3,93	9681	0,88
Eta	0,14			0,17			0,12		
p	<0,000			<0,000			<0,000		

Vi ser gjennomgående at de ungdommene som hadde vestlig innvandrerbakgrunn, hadde gjennomsnittskarakterer på linje med majoritetselevne eller en tanke i overkant. Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn hadde høyere gjennomsnittskarakterer enn innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn. Forskjellene er signifikante. Vi ser en tendens til at

forskjellene mellom majoritetskategorien og de to kategoriene med ikke-vestlig bakgrunn er noe større i yrkesfag enn i studieforberevende retninger. Vi finner imidlertid også store standardavvik, særlig for innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, noe som tilsier at det er stor spredning i gjennomsnittskarakterer innenfor hver kategori.

2.8 Oppsummerende kommentarer

I dette kapitlet har vi sporet opp en rekke viktige forskjeller mellom ungdom med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetsbakgrunn som vil være interessante for analysene av frafall i neste kapittel. Det er en nokså opplagt egenskap ved innvandrere at de har innvandret, det vil si at de ikke nødvendigvis har hele sin grunnskolebakgrunn fra Norge. Vi vet samtidig at skolebakgrunnen fra andre land vil variere. Dette er ikke minst iøynefallende når vi har sett at innvandrere med vestlig bakgrunn som har kort tid bak seg i norsk grunnskole, ikke i samme grad er forsinket som tilfellet er blant innvandrere fra ikke-vestlige land, hvor en større andel er minst ett år eldre enn sine klassekamerater. Vi skal i neste kapittel se nærmere på betydningen av antall år i norsk grunnskole når vi undersøker hvem som ikke lenger er elever i videregående opplæring ved slutten av det første opplæringsåret.

Et annet forhold som kanskje har enda større betydning, er foreldres utdanningsnivå. Vi har sett at bare om lag halvparten av mødrene i kategoriene innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn har skolegang utover det som i Norge kan kalles obligatorisk. Det samme gjaldt mer enn fire av fem blant majoritetsungdommene. Når fedrene sammenlignes, er forskjellen ikke like stor: Om lag tre av fem blant fedrene med ikke-vestlig bakgrunn og fire av fem blant fedrene i majoritetskategorien hadde utdanning utover grunnskolen. Disse forskjellene er statistisk signifikante. Vi har dessuten sett at foreldrene til de minoritetsspråklige ungdommene med ikke-vestlig bakgrunn i betydelig større grad var uten arbeid enn tilfellet var blant majoritetsungdommenes foreldre. Ikke minst har vi sett at gjennomsnittskarakterene fra ungdomsskolen var lavere blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn og især var de lavere blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn sammenlignet med majoritetskategorien.

På denne bakgrunnen er det bemerkelsesverdig hvordan minoritetslevne oftere enn majoritetslevne velger studieforberevende fremfor yrkesfaglige studieretninger. Dette vitner om solide utdanningsambisjoner, noe det er interessant å ha in mente når vi i neste kapittel beveger oss over på temaet frafall.

3 Frafall frem til slutten av det første skoleåret

I dette kapitlet skal vi se at ungdommene med vestlig bakgrunn oftere enn andre var under annen utdanning enn fylkeskommunal videregående opplæring. Vi konstaterer at frafallet var større blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn enn blant majoritetsungdommene, når vi med frafall forstår det å være utenfor fylkeskommunal videregående opplæring og heller ikke under utdanning i regi av andre. Vi ser en tendens til høyere frafall også blant etterkommere, men forskjellen fra majoritetsungdommene er ikke statistisk signifikant i den enkleste bivariate analysen. Kontrollert for om ungdommene hadde søkt studieforberedende retning, fremstår både innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn med en signifikant sterkere tilbøyelighet til å være utenfor utdanning. Når vi også kontrollerer for om mor var i arbeid og far var i arbeid, reduseres effekten av innvandrerbakgrunn på sannsynligheten for frafall. Kontrollert for foreldrenes utdanningsnivå forsvinner effekten av innvandrerbakgrunn. Dette betyr at etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, men også innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn ikke kan sies å ha et høyere frafall enn majoritetsungdom når vi sammenligner ungdommer i samme situasjon. Disse funnene opprettholdes når vi også kontrollerer for karakterer og for fravær.

Når vi ser bort fra majoritets elever og bare analyserer frafallet blant de minoritetsspråklige elevene, finner vi at en mor med høyere utdanning gir garanti mot frafall blant minoritets elevene. Når elevene bruker mye tid på lekser, virker også dette forebyggende på frafall – en sammenheng som ikke så lett kan påvises for majoritets elever. I likhet med andre undersøkelser på feltet, finner vi ingen effekt av botid på sannsynligheten for frafall.

Relativt høy og økende ledighet på arbeidsmarkedet, er en viktig kontekst for denne omtalen av frafall i videregående opplæring i det aktuelle tidsrommet.⁹ Med andre ord vil arbeid i liten grad fremstå som et relevant alternativ til utdanning i denne perioden.

Vi skal i analysene i dette kapitlet benytte en variabel for gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen. Vi har grunn til å hevde at resultatene ville være nokså sammenfallende dersom vi hadde latt karakterene fra første året av videregående opplæring inngå i stedet for grunnskolekarakterene, fordi det er godt dokumentert at det finnes en stor repeterbarhet i karakterer mellom disse to utdanningsnivåene (Markussen 2000; Grøgaard et al. 1999). Når vi her undersøker betydningen av karakterer på sannsynligheten for frafall, er det også meningsfullt å ta utgangspunkt i karakterer fra grunnskolen, og ikke fra videregående hvor enkelte av ungdommene aldri ble elever.

⁹ <http://www.ssb.no/emner/06/01/aku/>

3.1 Elevstatus våren 2003

Å være utenfor fylkeskommunal videregående opplæring er ikke ensbetydende med at en er utenfor utdanning. Tilsvarende utdanningstilbud i utlandet og private skoler i Norge er alternativer som i varierende grad har rekruttert ungdommer i de ulike innvandringskategoriene. En oversikt over hva vi vet om ungdommene våren 2003, knapt et år etter at de gikk ut av grunnskolen, er gitt i tabell 3.1.

Tabell 3.1 *Andeler som var utenfor fylkeskommunal videregående opplæring, ved at de hadde sluttet, ikke begynt eller var under utdanning i annen regi samt andeler som var elever i fylkeskommunal videregående opplæring i mai 2003 etter innvandringskategori. Horisontal prosenttuering.*

	Begynt og sluttet	Ikke begynt	Under annen utdanning	Er elev i fylkesk. vgo	N=100 %
Ungdom med majoritetsbakgrunn	2,6	1,5	2,0	93,9	8851
Innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn	3,7	3,1	8,6	84,7	163
Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn	5,1	3,7	3,1	88,0	508
Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn	4,7	1,4	0,7	93,1	276
I alt	2,8	1,6	2,2	93,4	9798

I fremstillingen er det ikke tatt hensyn til hvorvidt elevene fra ungdomsskolen søkte eller ikke søkte videregående opplæring, men det er gitt et situasjonsbilde fra mai 2003, hvor de ungdommene som var elever i fylkeskommunal videregående opplæring var kommet til slutten av sitt første skoleår. Når ungdom rubriserer som begynt og sluttet eller ikke begynt, betyr det at vi ikke har andre opplysninger om deres hovedaktiviteter. Andelene som var under annen utdanning omfatter elever i folkehøyskole, i private skoler, de som var flyttet til andre fylker eller utenlands. For de to sistnevnte gruppene, vet vi ikke sikkert at de var under utdanning, men velger likevel dette som betegnelse på deres hovedaktivitet. Uansett kan utenlandsopphold oppfattes som ervervelse av internasjonal kompetanse (Grøgaard et al 2002). Vi ser at ungdom med vestlig innvandrerbakgrunn er den kategorien som oftest har funnet andre utdanningsalternativer enn fylkeskommunal videregående opplæring. Forskjellen fra majoritetskategorien er statistisk signifikant.

Vi ser at innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn også hadde en relativt lav deltakelse i fylkeskommunal videregående opplæring, men her var det langt færre i utdanning utenfor fylkeskommunal regi enn blant ungdommene med vestlig innvandrerbakgrunn. Vi kan med mindre enn en prosent sjanse for å ta feil si at flere innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn var utenfor utdanning enn tilfellet var i majoritetskategorien. Dermed har vi konstatert at frafallet er større blant innvandrere fra ikke-vestlige land.

Ikke like store andeler av etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn var utenfor utdanning. Forskjellen fra majoritetskategorien er ikke statistisk signifikant. Ikke i noen av innvandrerkategoriene finner vi noen dominans av ett kjønn blant de som var utenfor utdanning, og heller ikke blant de som var under utdanning utenfor fylkeskommunal regi. Vi har ikke holdepunkter i vårt materiale for at jenter med innvandrerbakgrunn systematisk holdes borte fra videregående opplæring. I Oslo, blant alle ungdommene med ikke-vestlig bakgrunn som ikke var i fylkeskommunal videregående opplæring, finner vi en liten overvekt av gutter (21 av 34 i utvalget, hvilket tilsvarer 53 av 85 i populasjonen).

3.2 Hva kan forklare frafall blant minoritetsspråklig ungdom?

På grunnlag av tabell 3.1, finner vi det hensiktsmessig å definere frafall som det å være utenfor utdanning, det vil si at vi betrakter det å ha begynt og sluttet samt det å ikke ha begynt som ensbetydende med frafall. For våre formål her betrakter vi altså videregående opplæring og utdanning i annen regi som det samme. Dermed konstruerer vi en dikotom avhengig variabel, hvor frafall gis verdien 1 og det å være under utdanning gis verdien 0.

I tabell 3.2 har vi bygget opp fire modeller med stadig flere uavhengige variabler. Vi ser at forklaringskraften øker jo flere uavhengige variabler som inkluderes, uttrykt ved pseudoforklart varians. Det er imidlertid vanskelig å predikere riktig utfall på den avhengige variabelen ettersom fordelingen er meget skjev. Med andre ord forekommer frafall nokså sjelden. Som vi ser av tabell 3.1, var bare drøye fire prosent av ungdommene utenfor videregående opplæring.

I den enkleste modellen, som er angitt i de to første tallkolonnene, ser vi ingen effekt av kjønn og en sterk negativ effekt av å ha valgt en studieforbereidende retning i motsetning til å ha søkt yrkesfag. Når fortegnet er negativt betyr dette at frafall forekommer i langt mindre grad blant de ungdommene som valgte studieforbereidende retninger sammenlignet med de som valgte yrkesfaglige studieretninger. Her finner vi ingen effekt av vestlig innvandrerbakgrunn, men vi ser en signifikant positiv effekt av å være innvandrer med ikke-vestlig bakgrunn på sannsynligheten for å være utenfor utdanning. Vi finner også en signifikant, positiv effekt av å være etterkommer med ikke-vestlig bakgrunn. Med dette har vi gått videre fra tabell 3.1, hvor vi fant at en høyere andel av innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn enn i majoritetskategorien ikke var elever våren 2003. I modell 1 i tabell 3.2 har vi også kontrollert for studieretningsvalg. Det betyr at vi sammenligner frafallet blant innvandrere og blant etterkommere med frafallet i majoritetskategorien når ungdommene var søkere til de samme studieretningene.

Konstantleddet, angitt i tredje linje nedenfra i tabell 3.2, refererer til en kategori hvor alle de uavhengige variablene har verdien 0 samtidig. I modell 1 er denne kategorien avgrenset som jenter med majoritetsbakgrunn i yrkesfag. I modell 2 introduseres tre nye uavhengige

variabler som gjør at kategorien avgrenses ytterligere ved at far var ikke i arbeid, mor var ikke i arbeid og hun bodde ikke sammen med begge foreldrene som 15 åring.

At hver av foreldrene var i arbeid gir selvstendige negative effekter på sannsynligheten for frafall. I figur 2.2 i forrige kapittel, så vi at både innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn oftere enn ungdommene i majoritetskategorien hadde en mor eller far som ikke var i arbeid. Når disse variablene inkluderes i modell 2 alene (uten at vi samtidig kontrollerer for om de bodde sammen med begge foreldrene slik vi faktisk har gjort i modell 2 slik den fremgår av tabell 3.2), bidrar dette til å redusere de selvstendige effektene av de to variablene for ikke-vestlig innvandrerbakgrunn på sannsynligheten for frafall.¹⁰ Frafallet, særlig blant etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn, kan i stor utstrekning forklares ved at far og/eller mor ikke er i arbeid.¹¹ I det vi kontrollerer for foreldrenes arbeidstilknytning, opphører den selvstendige effekten av å være etterkommer med ikke-vestlig bakgrunn: de utmerker seg ikke lenger med et høyt frafall sammenlignet med andre ungdommer i samme situasjon. For innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn ser vi imidlertid fortsatt en selvstendig, om enn redusert effekt på sannsynligheten for frafall.

I modell 2 har vi også inkludert en variabel som kontrollerer for det å bo (eller å ha bodd) sammen med begge foreldrene som 15-åring, og vi ser at dette bidrar sterkt til å forhindre frafall. Dette er et nokså vanlig funn (Grøgaard et al. 2002; Markussen 2003; Lødding 2003), og vi skal ikke gå inn på å drøfte mulige tolkninger, men bare antyde at dette blant annet kan dreie seg om at frafall forebygges gjennom oppfølging og oppmerksomhet fra to foreldre og ikke bare fra én. Utover hva en kan lese i tabellen, kan vi opplyse at både innvandrere, men fremfor alt etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn betydelig oftere enn majoritetskategorien bodde sammen med begge foreldrene da de var 15 år. Når vi her har kontrollert for bosituasjonen samtidig med at variablene for mors og fars arbeidstilknytning er inkludert, finner vi samlet sett at effektene av ikke-vestlig innvandrerbakgrunn opprettholdes, om enn noe redusert fra modell 1.

¹⁰ Koeffisienten for innvandrer med ikke vestlig bakgrunn er da +0,58 og $p=0,001$. Å være etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn har derimot ikke lenger signifikant effekt.

¹¹ De samme endringene som beskrives her, opptrer enten vi introduserer bare variabelen for far i arbeid eller bare variabelen for mor i arbeid.

Tabell 3.2 Modeller som predikerer sannsynligheten for å være utenfor både fylkeskommunal videregående opplæring og annen utdanning våren 2003. Koeffisienter beregnet ved logistisk regresjon.

Uavhengige variabler:	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Ustandardisert koef-fisient (B)	Standard-feil på estimatet	Ustandardisert koef-fisient (B)	Standard-feil på estimatet	Ustandardisert koef-fisient (B)	Standard-feil på estimatet	Ustandardisert koef-fisient (B)	Standard-feil på estimatet
Kjønn (gutt=1)	0,093	0,100	0,123	0,101	0,173	0,103	-0,030	0,109
Studieforberedende (=1)	-1,549***	0,131	-1,392***	0,132	-1,066***	0,137	-0,338*	0,152
Innvandrerbakgrunn								
Ref.kat.: majoritetsbakgrunn								
Innvandrer/etterkommer med vestlig bakgrunn	0,609	0,322	0,519	0,324	0,516	0,331	0,651	0,344
Innvandrer med ikke-vestlig bakgrunn	0,860***	0,168	0,708***	0,178	0,297	0,186	0,164	0,191
Etterkommer med ikke-vestlig bakgrunn	0,662*	0,261	0,585*	0,270	0,205	0,276	0,198	0,283
Mor i arbeid? (Ja=1)			-0,360**	0,127	-0,128	0,132	0,033	0,139
Far i arbeid? (Ja=1)			-0,445**	0,156	-0,250	0,163	-0,117	0,172
Bodde med begge foreldre som 15-åring (Ja=1)			-0,757***	0,103	-0,649***	0,105	-0,405***	0,110
Fars høyeste utdanning								
Ref. kat.: under videregående								
Far har videregående					-0,544***	0,123	-0,339**	0,130
Far har høyere utdanning					-0,858***	0,171	-0,572**	0,177
Mors høyeste utdanning								
Ref. kat.: under videregående								
Mor har videregående					-0,873***	0,126	-0,689***	0,132
Mor har høyere utdanning					-1,017***	0,160	-0,787***	0,165
Gjennomsnittskarakterer, gruppert. Ref. kat.: 2,5-3,49							-0,865***	0,076
Fravær høsten i 10. klasse Ref. kat: Intet fravær							0,043***	0,005
Konstant	-2,738***	0,082	-1,691***	0,173	-1,133***	0,181	-1,833***	0,203
Pseudoforklart varians	6 %		8 %		13 %		21 %	
Antall observasjoner	9798		9798		9798		9798	

*** p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

I modell 3 introduseres dummyvariabler for hver av foreldrenes høyeste utdanningsnivå. Referansekategorien omfatter alle andre enn de som har oppgitt videregående eller høyere utdanning på spørsmålene om foreldres utdanningsnivå. Vi ser at videregående utdanning hos far, men i enda sterkere grad hos mor, demmer opp mot frafall sammenlignet med referansekategorien. Enda sterkere virker utdanning på høyskole eller universitet hos hver av foreldrene som hinder mot frafall. I denne modellen ser vi fortsatt signifikante negative effekter av å ha valgt en studieforbereidende retning og det å bo sammen med begge foreldrene. Det er imidlertid interessant at det å ha innvandrerbakgrunn fra ikke-vestlige land ikke lenger har signifikante effekter når vi har kontrollert for foreldres utdanningsnivå. I avsnitt 2.4 er det beskrevet hvordan både innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn sjeldnere enn majoritetskategorien har foreldre med utdanning på videregående nivå eller høyere. Vi så at forskjellene var særlig store med hensyn til mødrenes utdanningsnivå. Her har vi funnet at når ungdommer med den samme bakgrunnen sammenlignes, finner vi ikke lenger selvstendige effekter av å ha ikke-vestlig bakgrunn, verken for innvandrere eller etterkommere. Flere i disse kategoriene hadde far og særlig mor med lavt utdanningsnivå, men disse skiller seg ikke fra andre ungdommer i samme situasjon.

Resultatene i modell 3 må kalles robuste når vi i modell 4 ser at de opprettholdes etter at variabler for gjennomsnittskarakterer og fraværsprosent fra 10. klasse er introdusert. De siste variablene virker som forventet: Desto høyere gjennomsnittskarakterer desto lavere sannsynlighet for frafall. Med høyere fravær øker sjansen for at ungdommen ikke var elev våren 2003. Vi så i forrige kapittel at de to kategoriene minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn hadde lavere karaktersnitt enn majoritetsungdommene, både som søkere til studieforbereidende og til yrkesfaglige studieretninger. Vi finner høyere fravær blant minoritetsspråklig, men bare forskjellen mellom innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetskategorien er statistisk signifikant. Heller ikke i denne modellen får vi signifikant effekt for noen av dummyvariablene for innvandrerbakgrunn.

De funnene vi har gjort her, er sammenfallende med resultater som er rapportert tidligere om situasjonen frem til februar 2003 fra det samme materialet. Markussen (2003) poengterer at elever med dårlige karakterer begynte å forlate videregående opplæring, at yrkesfagelevne var i flertall blant de som valgte bort videregående og at det var sterk sammenheng mellom bortvalg og fravær i ungdomsskolen. Også betydningen av å bo sammen med begge foreldrene har vært påvist (*op.cit.*).

3.3 Spesifikke forklaringer for minoritetsspråklige?

Vi har sett at foreldres utdanningsnivå og deres arbeidsmarkedstilknytning i stor grad kan forklare frafall generelt, og at selvstendige effekter av det å ha innvandrerbakgrunn forsvinner når vi sammenligner ungdommer som har foreldre med det samme utdanningsnivået og den samme arbeidsmarkedstilknytningen.

Det er imidlertid en rekke forhold som kan tenkes å være særlig interessante for minoritetsspråklige, og vi vil derfor foreta en separat analyse bare for minoritetsspråklige respondenter for å undersøke hvilke forhold som bidrar til eller hindrer frafall for dem spesifikt. Når vi ser bort fra majoritetsungdom har vi å gjøre med bare en tiendedel av antallet individer som inngikk i analysen ovenfor. På grunn av reduksjonen i antallet observasjoner, kan vi forvente at bare robuste effekter vil gi utslag på den avhengige variabelen.

Den avhengige variabelen er definert nøyaktig som i foregående analyse, med verdien 1 for det å ikke være elev og verdien 0 for å være elev, enten det var i fylkeskommunal videregående opplæring eller i annen regi.¹² Bare uavhengige variabler med signifikante effekter er tatt med. Det kunne ikke påvises signifikante effekter av dummyvariablene for innvandrerkategoriene som vi benyttet i den foregående analysen.¹³ Derfor er disse ikke tatt med. Når antallet observasjoner er lite som her, velger vi å skille ut de som ikke hadde søkt noe grunnkurs som en egen dummyvariabel for å undersøke effekten av å ha søkt en studieforberedende retning sammenlignet med å ha søkt en yrkesfaglig retning.

Tabell 3.3 Resultat av logistisk regresjon. Avhengig variabel: Ikke elev, verken i fylkeskommunal videregående opplæring eller under annen utdanning, våren 2003. Ungdom med majoritetsbakgrunn er holdt utenfor analysen. N=947.

Uavhengige variabler:	Ustandardisert koeffisient (B)	Standardfeil på estimatet
Mors høyeste utdanning (Ref. kat.: Under videregående nivå)		
Mor har utdanning på videregående nivå	-0,529	0,328
Mor har høyere utdanning	-0,936*	0,404
Søkt studieretning (Ref. kat.: Yrkesfag)		
Søkt studieforberedende grunnkurs	-0,803*	0,348
Ikke søkt videregående opplæring	1,897**	0,564
Tid brukt på lekser, gruppert (Ref. kat.: under 15 minutter; 1=15-60min; 2=mer enn en time)	-0,340*	0,170
Oppfatter seg selv som praktisk anlagt (Ref. kat.: I svært liten grad)	-0,255*	0,119
Gjennomsnittskarakterer, gruppert (Ref. kat.: 2,5-3,49)	-0,516**	0,191
Fravær høsten i 10. klasse (Ref. kat.: Intet fravær)	0,051***	0,011
Konstant	-1,263	0,372
Pseudoforklart varians	19 %	
Antall observasjoner	947	

*** p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Referansekategorien i modellen er minoritetsspråklige elever med en mor som hadde utdanning under videregående nivå, som søkte yrkesfaglig studieretning høsten 2002, som

¹² Vi har også testet den samme modellen etter å ha ekskludert de som var under utdanning utenfor fylkeskommunal regi, og dette ga bare helt ubetydelige endringer i resultatene sammenlignet med den modellen som er presentert i tabell 3.3.

gjorde lekser i mindre enn 15 minutter daglig, som i svært liten grad oppfattet seg selv som praktisk anlagt, som hadde et karaktergjennomsnitt mellom 2,5 og 3,49, som ikke hadde hatt fravær høsten 2001 i 10. klasse. Modellen forteller om hvilke uavhengige variabler som har signifikant direkte effekt på frafall.

Det er iøynefallende at valg av studieforberevende grunnkurs, karaktersnittet og fraværsprosenten har effekter på frafallet, slik vi også kunne konstatere i analysen i forrige avsnitt. Med tanke på den relativt sterke rekrutteringen blant minoritets elever (med ikke-vestlig bakgrunn) til studieforberevende retninger i alle prestasjonssjikt, slik vi poengterte i kapittel 2, er det interessant at frafallet er påviselig lavere i studieforberevende retninger også blant minoritetsspråklige ungdommer.

Det er interessant å merke seg at frafallet avtar med høyere utdanningsnivå hos mor. Når mor har utdanning på videregående nivå, kan vi ikke påvise at dette gjør en statistisk pålitelig forskjell på sannsynligheten for frafall, sammenlignet med når mor har utdanning under videregående nivå.¹⁴ Når mor har høyere utdanning derimot, har dette en statistisk signifikant negativ effekt på sannsynligheten for frafall blant minoritetsspråklig ungdom.

Variabelen for lekser tilsier at det gjør en forskjell om minoritets elevene bruker tid på dette. Her kan en tenke seg at de som gjør mye lekser også er utdanningsmotiverte og sjeldnere vil falle fra. Det er ellers kjent at minoritetsspråklige elever bruker mer tid på lekser sammenlignet med majoritets elever (Lauglo 1996; Bakken 2003). Vårt materiale bekrefter dette. Materialet viser at innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, men i enda større grad etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn gjør lekser i et betydelig større omfang enn ungdommene i majoritetskategorien sett under ett.¹⁵ Når den samme variabelen for tid brukt på lekser anvendes på hele materialet, gir den imidlertid ikke signifikant effekt på frafallet frem til våren 2003. En kan tenke seg at studieteknikk vil variere og at tid brukt på lekser ikke er noen direkte indikasjon på læringsutbytte. Når minoritets elever sammenlignes med hverandre finner vi imidlertid at jo mer tid brukt på lekser jo mindre sannsynlighet for frafall.

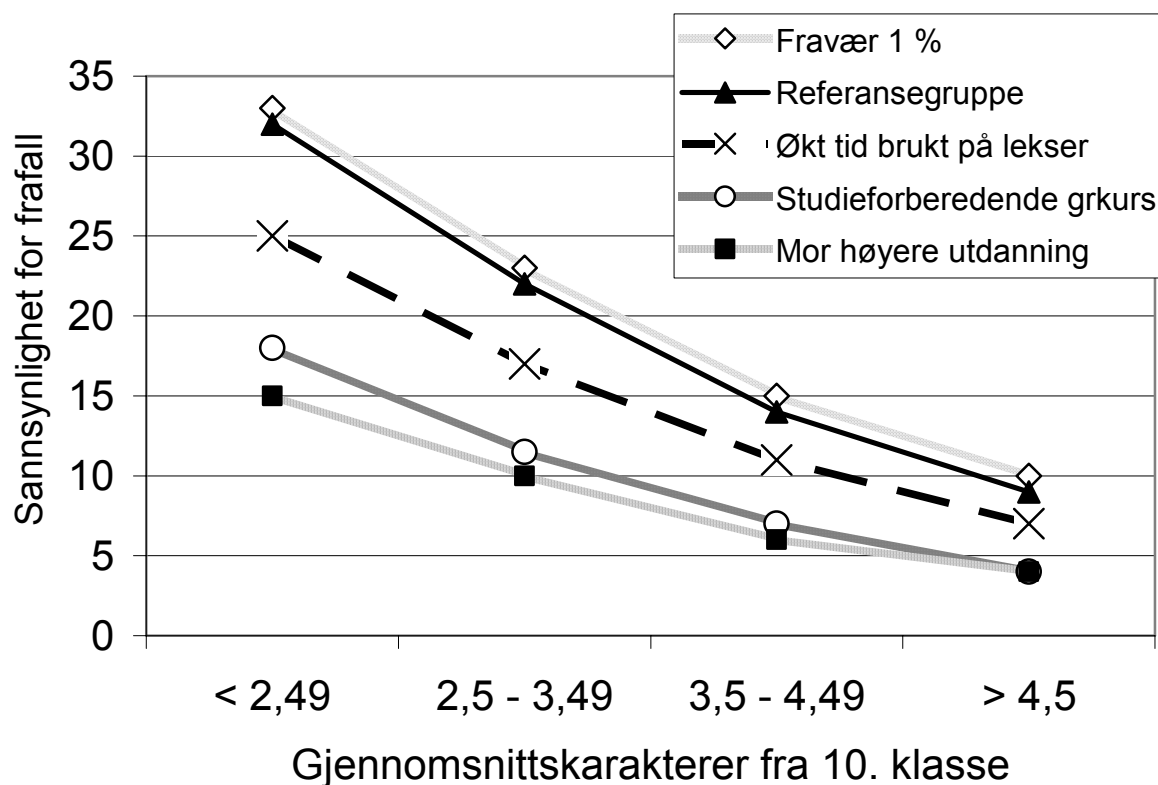
Vi ser av tabell 3.3 at de ustandardiserte koeffisientene (B) varierer, men koeffisientene kan ikke sammenlignes med hverandre direkte. For å visualisere resultatene i tabell 3.3, har vi beregnet sannsynligheter på grunnlag av de ustandardiserte koeffisientene og fremstilt dette i figur 3.1. Vi har latt intervaller av karaktergjennomsnitt utgjøre x-aksen.

¹³ Bare et skille mellom innvandrere og etterkommere, og bare et skille mellom vestlig og ikke-vestlig bakgrunn ble etter tur forsøkt integrert i modellen, men disse ga heller ikke signifikante effekter.

¹⁴ Vi minner om at utdanningsnivå under videregående nivå omfatter utdanning under grunnskolenivå, fullført grunnskole og ubesvart på dette spørsmålet. Andelene er illustrert i figur 2.1.

¹⁵ Det gjaldt for nesten halvparten av innvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn og for godt og vel halvparten av etterkommerne med ikke-vestlig bakgrunn at de gjorde lekser i minst en time hver dag. Det samme gjaldt bare en firedel i majoritetskategorien og drøyt en firedel av dem med vestlig innvandrerbakgrunn.

Figur 3.1 Beregnede sannsynligheter for frafall frem til slutten av det første skoleåret etter at minoritetsspråklige elever gikk ut av grunnskolen. Ungdom med majoritetsbakgrunn er holdt utenfor analysen. N=947.



Jo lavere ned på skalaen vi befinner oss, jo lavere var sannsynligheten for frafall. Referansegruppen i modellen er den samme som i tabell 3.3, og kan her beskrives som minoritetsspråklige elever med en mor som hadde utdanning under videregående nivå, som søkte studieforberevende grunnkurs høsten 2002, som gjorde lekser i mindre enn 15 minutter daglig, med varierende karakterer og som ikke hadde hatt fravær den siste høsten i grunnskolen.

Variabelen for fravær skiller mellom nokså små intervaller. I figuren er det illustrert hvordan den beregnede sannsynligheten for frafall øker når frafallet øker med 1 prosent. Likevel kommer det frem at sannsynligheten for frafall øker med økende fravær.

Det er fremfor alt iøynefallende at sannsynligheten for frafall avtar jo høyere gjennomsnittskarakterer ungdommene hadde fra ungdomsskolen. Ellers er det tydelig hvordan sannsynligheten for frafall avtar når de minoritetsspråklige ungdommene bruker mer tid til lekser; når mor har høyere utdanning; når de hadde valgt et studieforberevende grunnkurs.

3.4 Vanskelig å finne effekt av antall år i norsk grunnskole

Til slutt vil vi kort gjennomgå noen av de variablene som ikke ga effekt på sannsynligheten for frafall og kort drøfte mulige årsaker til dette. *Antall år i norsk grunnskole* ga ikke signifikant effekt. Årsaker til dette kan være at innvandrere sannsynligvis har nokså ulik skolebakgrunn ved ankomst til Norge. Forskjeller kan finnes mellom kategoriene vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, men også innad i en så mangfoldig kategori som den vi her kaller ikke-vestlig bakgrunn. Kanskje kan en årsak til at vi ikke finner effekt av antall år i norsk grunnskole være at opplysningene er upresise når ungdommene har måttet gjenkalle slike fakta uten noen hjelp til å stimulere hukommelsen, men i et materiale basert på opplysninger fra befolkningsregisteret i Statistisk sentralbyrå, lot det seg heller ikke påvise noen effekt av botid på sannsynligheten for gjennomføringen av videregående opplæring (Lødding 2003). Det samme er rapportert fra en større, landsomfattende undersøkelse (Bakken 2003).

Vi fant ingen effekt av fars utdanningsnivå. Vi fant heller ingen effekt av om far var i arbeid eller om mor var i arbeid på sannsynligheten for frafall. Som vi var inne på innledningsvis, var imidlertid arbeidsmarkedet preget av relativt høy ledighet i den perioden datainnsamlingen foregikk. Det synes som om lønnsarbeid i liten grad har fremstått som noe meningsfullt alternativ til utdanning. I alle fall ser det ikke ut til at manglende integrasjon i arbeidslivet blant foreldrene har influert på de minoritetsspråklige ungdommene på en slik måte at de har gitt opp sin utdanning på videregående nivå. Vi fant heller ingen effekt av familiens velstandsnivå, målt ved hjelp av boligstandard, antall hytter, biler og ferievaner. Kanskje fanger disse spørsmålene i liten grad opp økonomiske prioriteringer blant innvandrere. Imidlertid har vi også testet variabler som fanger opp økonomiske vanskeligheter relatert til kjøp av skolebøker, men heller ikke disse ga signifikante effekter på sannsynligheten for frafall. Det kan se ut til at utdanning er en form for langsiktig investering, på den måten at spørsmålet ikke så ofte tas opp til revurdering på grunnlag av familiens økonomiske situasjon.

Også variabler for elevenes vurdering av egne talenter og hva de selv mente de er flinke til, ble testet, men bare en vurdering av at en selv er praktisk anlagt, hadde effekt, og denne virket negativt inn på sannsynligheten for frafall.

Vi har også testet en variabel for kjønn uten å finne effekt av denne. Vi finner at gutter er i flertall blant de minoritetsspråklige ungdommene som hadde sluttet. Vi har altså ikke holdepunkter for at minoritetsspråklige jenter holdes borte fra videregående opplæring, men vi kan heller ikke avvise at dette kan ha forekommet.

Endelig bør det neves at variabler som fanger opp foreldres holdninger til utdanning og syn på barnas oppvekst og oppdragelse, elevenes trivsel, deres sosiale relasjoner i og utenfor skolen, og deres endelige utdanningsmål har vært testet, uten at de har bidratt til å forklare frafall blant minoritetsspråklig ungdom frem til våren 2003. Det er mulig at disse og andre variabler

kan være nyttige i et studium av hvordan det går videre med de minoritetsspråklige elevene, som for eksempel i en undersøkelse av gjennomføringen.

3.5 Oppsummerende kommentarer

I undersøkelsene av hva som påvirker frafall frem til slutten av det første skoleåret i videregående opplæring, har vi først fokusert på hele materialet og dernest isolert analysene til minoritetsspråklige elever.

Generelt har vi sett at foreldrenes utdanningsnivå og deres arbeidsmarkedstilknytning i stor grad kan forklare frafall generelt. Selvstendige effekter av det å ha innvandrerbakgrunn reduseres når vi sammenligner ungdommer som har foreldre med den samme arbeidsmarkedstilknytningen, og effektene av innvandrerbakgrunn forsvinner når vi kontrollerer for foreldres utdanningsnivå. I likhet med hva som har vært rapportert fra det samme materialet tidligere, har vi funnet at frafallet avtar jo høyere gjennomsnittskarakterer elevene har og jo lavere fraværet er og at frafall forekommer sjeldnere blant de som valgte studieforberedende retninger.

Når undersøkelsen av frafall isoleres til minoritetsspråklige ungdommer, finner vi også at valg av en studieforberedende retning hindrer frafall, hvilket er interessant på bakgrunn av den sterke rekrutteringen til slike grunnkurs i alle prestasjonssjikt, som poengtert i foregående kapittel. Vi har sett en selvstendig forebyggende effekt i å ha en mor med høyere utdanning. Samtidig ser vi at jo bedre gjennomsnittskarakterene var og jo lavere fraværet var i grunnskolen, jo mindre var tilbøyeligheten til å slutte. For de minoritetsspråklige ungdommene har vi også kunne påvise at jo mer tid de bruker til lekser, jo lavere var frafallet.

Det kan argumenteres for at det meste av det vi har fremhevet her, som karakterer, fravær, valg av studieforberedende retning, og tid brukt på lekser, kan forstås som overflatefenomener av en dyperelevende motivasjon for utdanning. Her kan en si at vi har operert med et nokså grovt mål på motivasjon for utdanning i skillet mellom hvem som er elever og hvem som ikke lenger er elever et knapt år etter at ungdommene gikk ut av grunnskolen. En rekke variabler har vært testet uten at de har gitt signifikante effekter. Dette gjelder blant annet variabelen for antall år i norsk grunnskole. Vi har heller ikke kunnet påvise noen effekt av langsiktige utdanningsplaner. Det er likevel mulig at dette er forhold som kan vise seg å ha betydning på sikt, ikke bare for å forklare frafall over tid, men også gjennomføring og resultatoppnåelse.

4 Tilrettelagt norskopplæring

En del av spørreskjemaet fra 2003 handlet om språklig tilrettelagt opplæring, med spørsmål om omfang så vel som erfaringer. Her skal vi fokusere på de spørsmålene som handler om norsk som andrespråk. Vi konstaterer at bare noe over halvparten av ungdommene med ikke-vestlig bakgrunn har besvart spørsmålene om de har hatt norsk som andrespråk, og at andelen er enda lavere blant ungdommene med vestlig bakgrunn.

Besvarelsene viser at en tredel blant alle med ikke-vestlig bakgrunn hadde hatt norsk som førstespråk gjennom den tiden de hadde gått i norsk skole. Blant de som hadde hele eller tilnærmet hele grunnskoleløpet fra Norge, hadde to femtedeler hatt norsk som førstespråk hele tiden, mens en femtedel hadde hatt norsk som andrespråk hele tiden. En betydelig overvekt av de som hadde norsk som førstespråk i grunnkurset, hadde hele eller tilnærmet hele grunnskoleutdanningen fra Norge.

I en analyse av hvem som rekrutteres til norsk som andrespråk, finner vi at jo lavere antall år i norsk grunnskole, jo større var sannsynligheten for at respondenten hadde erfaring med norsk som andrespråk. Økende karaktersnitt gir derimot lavere sannsynlighet for slik rekruttering. Vi finner også at dersom far er i arbeid, avtar sannsynligheten for rekruttering til norsk som andrespråk sammenlignet med når far ikke er i arbeid. Gjennomgående kommer det frem positive holdninger til faget norsk som andrespråk, både på spørsmål om hvorfor respondenten valgte dette og i vurderingene av undervisningen i faget. De nokså få respondentene som hadde byttet fra norsk som andrespråk i 10. klasse til norsk som førstespråk i grunnkurset, ga uttrykk for at de var fornøyd med dette valget.

4.1 Om påliteligheten i materialet

Hele serien av spørsmål som var rettet spesifikt til minoritetsspråklige elever om språklig tilrettelagt opplæring i spørreskjemaundersøkelsen våren 2003, kom på slutten av skjemaet. Ulempene ved å stille spørsmålene tidligere ble vurdert som for store, fordi erfaring tilsier at veiledning til respondentene om å hoppe over spørsmål ikke garanterer mot forvirring, slik at personer som ikke skulle besvare spørsmålene likevel ville forsøke å gjøre det. Det viser seg at dette har forekommet også når spørsmålene ble stilt til slutt. Inkonsistens i besvarelsene kan kanskje til en viss grad tilskrives tretthet ettersom respondentene nærmet seg slutten av skjemaet, og ikke alle oppfattet spørsmålsteksten like godt. Det finnes likevel tegn til at respondenter som aldri skulle ha besvart disse spesifikke spørsmålene om språklig tilrettelagt opplæring, har gitt de mest inkonsistente svarene, mens respondenter som tydeligvis kjenner begrepet norsk som andrespråk i større grad har gitt logiske svar.

Elevene ble spurt om hvor mange år de hadde hatt henholdsvis norsk som førstespråk og norsk som andrespråk før de begynte i videregående opplæring. Dette er et spørsmål som ikke

ser ut til å ha fungert veldig godt. Spørsmålet er krevende både med hensyn til forståelse og hukommelse. Om lag ti prosent av alle som har besvart spørsmålet, angir et antall år med norsk som andrespråk som overstiger det antallet år de har gått i grunnskolen.¹⁶ Vi har måttet foreta en betydelig opprydding i materialet. Bakgrunnsopplysninger om eget, mors, og fars fødeland, antall år i norsk grunnskole og antall år en har bodd i Norge, er brukt til å skille ut de som kan ha misforstått spørsmålene om språklig tilrettelagt opplæring. Oppryddingen i datamaterialet har i all hovedsak resultert i eliminering av besvarelsene fra personer som ifølge våre opplysninger har etnisk norsk bakgrunn. Enkelte som tidligere ikke har besvart spørsmålene om eget, fars og mors fødeland kan være inkludert her på bakgrunn av at de har morsmålsregistrering, men i så fall vet vi ikke noe om geografisk opprinnelse eller generasjonstilhørighet. Disse rubriserer som majoritets elever i oversikten i tabell 4.1. Også respondenter med bare én utenlandskfødt forelder forekommer i materialet.¹⁷

Tabell 4.1 *Andeler som har svart på ulike spørsmål om norsk som andrespråk etter innvandrerkategori. Prosentandeler av det totale antallet respondenter angitt i høyre kolonne. Svarprosent gjelder etter opprydding i datamaterialet.*

	Besvart spørsmål om type norskfag i overgang mellom 10. klasse og vgo	Oppgir å ha hatt norsk som andre-språk i grunnskolen	Oppgir å ha norsk som andre-språk i første året av vgo	Besvart spørsmål om vurdering av norsk som andrespråk	N= 100%
Ungdom med majoritetsbakgrunn	0,6	0,2		0,7	8851
Innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn	28,8	12,3	4,3	6,1	163
Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn	52,4	32,5	14,8	16,9	508
Etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn	54,7	27,2	14,1	18,5	276
I alt	5,3	2,8	1,2	2,1	9798

Ikke alle respondenter var ment å besvare alle spørsmål, men ideelt sett skulle besvarelsene reflektere alle former for erfaring med norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever – enten den skrev seg fra barneskole eller ungdomsskole, eventuelt gjennom hele skoleløpet, men også i hvilken grad de minoritetsspråklige elevene aldri hadde hatt norsk som andrespråk.

¹⁶ Bare forskjellen mellom innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og majoritetskategorien er statistisk signifikant.

¹⁷ Dette er forenlig med dokumentasjonen i kapittel 2, hvor det fremgår at enkelte elever med bare én utenlandsfødt forelder er registrert som minoritetsspråklige.

For problemstillingen som er angitt i den første tallkolonnen, ville vi ideelt sett ha svar fra alle minoritetsspråklige elever. Det viser seg imidlertid at bare drøyt halvparten av både innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn har besvart dette sentrale spørsmålet om hvilket norskfag de hadde, mens det samme gjelder mindre enn en tredel i kategorien innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn. Et meget viktig spørsmål, nemlig om respondenten hadde norsk som andrespråk i første år av videregående opplæring, ble bakt inn i et spørsmål (som angitt i første tallkolonne) om eleven hadde byttet fra grunnskolen til videregående opplæring. Dette spørsmålet har nok vært relativt komplisert, slik at mange i vår målgruppe kan ha ”falt av lasset”. Andeler som bekrefter at de hadde norsk som andrespråk i første år av videregående opplæring, er angitt i tredje tallkolonne.

I andre tallkolonne fremgår det hvilke andeler som bekreftet at de hadde hatt norsk som andrespråk i grunnskolen, gjennom svar på spørsmål om hvor mange år de hadde norsk som førstespråk versus norsk som andrespråk. I fjerde tallkolonne ser vi hvilke andeler som besvarte spørsmålene om hvorfor de valgte norsk som andrespråk og hva de synes om undervisningen i dette faget. Her er det ikke bare norsk som andrespråk i første år av videregående opplæring som vurderes, men respondentene kan ha sin erfaring med norsk som andrespråk fra grunnskolen.

Det er grunn til å understreke at vi har foretatt en ganske streng avgrensning med eliminering av inkonsistente svar fra respondenter som vi mener har misforstått spørsmålene. Dette kan ha resultert i skjevheter som det er vanskelig å overskue. Viktigere er det dog at en betydelig andel av respondentene med innvandrerbakgrunn ikke har besvart disse spørsmålene. Vi kan tenke oss minst to grunner til dette: For det første kan det være at elever med innvandrerbakgrunn som ikke har hatt noen form for språklig tilrettelagt opplæring verken i grunnskolen eller i videregående opplæring, har oppfattet spørsmålene som irrelevante for dem selv. I så fall har vi gått glipp av opplysninger fra minoritetsspråklige respondenter om at de *ikke har hatt* norsk som andrespråk. For det andre kan det tenkes at respondentene har hatt problemer med å forstå spørsmålsteksten, ikke utelukkende på grunn av språklige vanskeligheter, men fordi spørsmålene var stilt på en komplisert måte. I så fall kan vi ha gått glipp av opplysninger fra minoritetsspråklige elever som *har hatt* og eventuelt fortsatt har norsk som andrespråk.

Ut fra denne redegjørelsen bør det være åpenbart at noe eksakt tall for hvor mange elever som har norsk som andrespråk i første året av videregående opplæring, er vårt datamateriale ikke egnet til å gi. Denne opplysningen fremgår av rapporteringer fra den enkelte fylkeskommune. Skoleetaten i Oslo (2003a) opplyser at 926 elever i grunnkurs våren 2003 hadde norsk som andrespråk. Vårt 40 prosent utvalg fra Oslo representerer 150 av disse. I tillegg til de to mulige årsakene til at vårt tallmateriale er spinkelt som vi allerede har vært inne på ovenfor, kan vi tenke oss at de skolene som til slutt ble med i undersøkelsen samlet ikke er helt representative for Oslo. Dette gjelder for alle fylkene, at det er vanskelig å si noe sikkert om

utvalget av skoler som til slutt ble med i undersøkelsen, faktisk reflekterer innslaget av minoritetsspråklige ungdommer.

En styrke ved vårt materiale er imidlertid at det egner seg godt til å utforske sammenhenger og mønstre på grunnlag av de opplysningene vi har, og dette skal vi vie relativt mye oppmerksomhet senere i dette kapitlet. Først skal vi imidlertid gi noen oversikter over hva respondentene rapporterer om omfanget av norsk som andrespråk

4.2 Norsk som andrespråk og fartstid i norsk grunnskole

Vi skal se nærmere på sammenhenger mellom antall år i norsk grunnskole og norsk som andrespråk på to forskjellige måter. Først ser vi på sammenhengen mellom *antall år respondentene har hatt norsk som andrespråk* og hvor mange år de hadde gått i norsk grunnskole. Dernest undersøker vi om respondentene hadde norsk som andrespråk i *grunnkurset* i lys av hvor lenge respondentene hadde vært i norsk grunnskole. Senere i dette kapitlet skal vi dokumentere at elever med vestlig bakgrunn hadde hatt norsk som andrespråk i langt mindre utstrekning enn de med ikke-vestlig bakgrunn.¹⁸ Derfor forholder vi oss utelukkende til innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn i de bivariate analysene som ligger til grunn for tabell 4.2 og tabell 4.3. Bare respondenter som også har besvart spørsmålet om antall år i norsk grunnskole, er inkludert i disse tabellene.

Tabell 4.2 Sammenfall mellom antall år i norsk grunnskole og varigheten av norsk som andrespråk i grunnskolen. Innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn sett under ett. Horisontal prosentuering.

Antall år i norsk grunnskole	Ikke hatt norsk som andrespråk	Hatt norsk som andrespråk i 1-4 år	Hatt norsk som andrespråk i 5-8 år	Hatt norsk som andrespråk i 9-10 år	N=100%
Mellom 1 og 4 år	6	94			32
Mellom 5 og 8 år	23	55	21		47
Mellom 9 og 10 år	40	30	12	19	235
I alt	34	40	12	14	314

Tallene i tabell 4.2 skriver seg fra alle fylkene sett under ett. Fordelingen i Oslo isolert sett er ikke forskjellig fra den som her er presentert for alle de syv østlandsfylkene. Ut fra antall, som er angitt i kolonnen lengst til høyre, ser vi at den største gruppen har tilbrakt 9-10 år i norsk grunnskole, de har med andre ord praktisk talt hele grunnskoleløpet fra Norge. Blant disse har 40 prosent ikke hatt norsk som andrespråk i det hele tatt, mens 30 prosent har hatt faget i fire år eller mindre. Så mye som en femdel har hatt norsk som andrespråk hele tiden, ifølge de opplysningene respondentene selv har gitt. Blant de med middels lang fartstid i norsk

¹⁸ Vi sammenligner da bare elever med to utenlandsfødte foreldre.

grunnskole, ser vi at brorparten har hatt norsk som andrespråk, men ikke hele tiden mens de har gått i norsk grunnskole. Videre er det bare unntaksvis at elever med kort fartstid i norsk grunnskole ikke har hatt norsk som andrespråk. Vi skal senere analysere sammenhengen mellom antall år i norsk grunnskole og forekomsten av norsk som andrespråk i et større perspektiv ved å trekke inn flere interessante variabler.

Skoleetaten i Oslo (2003b) opplyser at 12 prosent av elevene som har norsk som andrespråk, mottar dette i form av tolærersystem. Det er med andre ord regelen heller enn unntaket at norsk som andrespråk gis i egne grupper med bare minoritetsspråklige elever. I tabell 4.3 er fokus satt på hvorvidt respondenten har norsk som andrespråk i grunnkurset av videregående opplæring. Som nevnt i forrige avsnitt, er dette spørsmålet stilt på en nokså komplisert måte, ved at respondenten samtidig skulle svare på om han eller hun hadde byttet norskfag i overgangen mellom 10. klasse og grunnkurset. Et bytte mellom norsk som førstespråk i 10. klasse til norsk som andrespråk i grunnkurs, forekom nokså sjelden, totalt er det bare 14 respondenter som rapporterer om dette. Disse er slått sammen med de andre respondentene som også hadde norsk som andrespråk i grunnkurset i kolonnen lengst til høyre i tabell 4.3. Langt vanligere var det å bytte fra norsk som andrespråk i 10. klasse til norsk som førstespråk i grunnkurset. Disse er skilt ut for seg, selv om prosentueringsgrunnlaget blir lite når vi skiller mellom Oslo og de øvrige fylkene. Vi ser likevel de samme tendensene i Oslo som utenfor Oslo. Det er ingen bemerkelsesverdige forskjeller mellom Oslo og resten av utvalgsfylkene når det gjelder de sammenhengene som utforskes i tabell 4.3. Igjen er det slik at respondentene ikke bare må ha besvart dette sentrale spørsmålet om bytte av norskfag, men også et spørsmål om antall år i norsk grunnskole, for å være inkludert i tabell 4.3.

Tabell 4.3 *Varighet av grunnskoleopplæring i Norge i forhold til om respondentene hadde norsk som andrespråk i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. Bare innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er inkludert. Oslo. (Resten av utvalgsfylkene i parentes). Vertikal prosentuering. N=416.*

Antall år i norsk grunnskole	Norsk som førstespråk i grunnkurs		Norsk som andrespråk i grunnkurs
	Også norsk som førstespråk i 10. klasse	Byttet fra norsk som andrespråk i 10. klasse	Hatt norsk som andrespråk i 10. klasse eller byttet fra norsk som førstespråk
Mellom 1 og 4 år	1 (9)	19 (10)	19 (25)
Mellom 5 og 8 år	7 (14)	6 (5)	19 (13)
Mellom 9 og 10 år	93 (77)	75 (85)	62 (63)
N=100%	107 (159)	16 (20)	58 (56)

Et overveiende flertall av de respondentene som har besvart disse spørsmålene, hadde norsk som førstespråk i grunnkurs, slik det fremgår av de absolutte tallene på nederste linje i tabellen. Den største gruppen i absolutte tall er den som vi her har avgrenset som elever med norsk som førstespråk både i 10. klasse og i videregående opplæring. Dette gjelder både for Oslo og for de øvrige fylkene sett under ett. Ettersom spørsmålet kan ha vært vanskelig å

forstå, er det mulig at det blant dem som ikke har besvart spørsmålet, fantes flere med norsk som andrespråk i grunnkurset, slik vi var inne på i foregående avsnitt. Vi minner om at vårt materiale er et 50 prosent utvalg med noe lavere deltakelse i Oslo, slik at de absolutte tallene i nederste linje kan ganges med minst 2.

Betydelige andeler av dem med norsk som førstespråk i grunnkurs, hadde om lag hele grunnskoleløpet fra Norge. Dette gjelder blant de som hadde hatt faget i 10. klasse, men også blant de som skiftet fra norsk som andrespråk i overgangen til videregående. Minst tre av fire hadde praktisk talt all grunnskoleutdanning fra Norge. Andelen med det lengste løpet i norsk grunnskole er noe mindre blant elevene med norsk som andrespråk i grunnkurs, men utgjør likevel en overvekt. Om de meget få respondentene som hadde byttet fra norsk som førstespråk til norsk som andrespråk (inkludert i kolonnen til høyre), kan det nevnes at nesten alle hadde hele grunnskoleløpet fra Norge.

Mot slutten av kapitlet skal vi komme tilbake til de aktuelle respondentenes vurderinger av hvordan byttet mellom de to norskfagene hadde artet seg. I stedet for å utforske de sammenhengene som reflekteres i tabell 4.3 i større detalj, vil vi trekke inn flere variabler, ikke minst karakterer, for å forstå hva som kjennetegner respondentene med norsk som andrespråk.

4.3 Hvem rekrutteres til norsk som andrespråk?

Vi vil her undersøke hva som kjennetegner de elevene som hadde norsk som andrespråk. Vi behandler det å ha erfaring med norsk som andrespråk fra *grunnskolen* som en dikotom avhengig variabel hvor vi skiller mellom det å ha slik erfaring (verdien 1) versus det å ikke ha slik erfaring (verdien 0).¹⁹ Vi skal senere redegjøre for de resultatene vi får når vi definerer den avhengige variabelen som det å ha norsk som andrespråk i *første året av videregående opplæring*. Vi har avgrenset undersøkelsen slik at den omfatter bare tre kategorier respondenter, nemlig 1) innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn, 2) innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og 3) etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn.

Som utgangspunkt ble det benyttet en modell med om lag femti uavhengige variabler, og disse ble i tur og orden eliminert ettersom analysen viste at de ikke hadde signifikant effekt. Den modellen vi står igjen med er langt på vei en rendyrket modell, det vil si at vi bare har beholdt variabler med signifikante effekter med ett unntak. Det å være etterkommer med ikke-vestlig bakgrunn er en dummyvariabel som er inkludert i modellen, selv om den ikke har signifikant effekt.

¹⁹ Vi tolker her ubesvart som ensbetydende med ikke å ha erfaring med norsk som andrespråk. Dette kan være et problem. Derfor har vi også gjort en test ved å ekskludere de som ikke hadde besvart spørsmålene om norsk som andrespråk fra undersøkelsen. Testen bekreftet de resultatene vi rapporterer om her.

Variablene som ikke ga signifikante effekter omfatter fars høyeste utdanning; mors høyeste utdanning; hvorvidt mor var i arbeid; kjønn; hvorvidt respondenten bodde sammen med begge foreldrene som 15 åring; bruk av tid til lekser; om respondenten bodde i Oslo versus i et av de andre utvalgsfylkene, i tillegg til en rekke variabler som fanger opp forhold som respondentenes holdninger til skolen faglig og sosialt; erfaring fra undervisningen; erfaring fra rådgivning; vurdering av egne talenter og interesser; foreldrenes holdninger til skolen; langsiktige utdanningsplaner og fritidsaktiviteter.

Denne tilnærmet rendyrkede modellen som er brukt, predikerer korrekt utfall på den avhengige variabelen for 85 prosent av dem som ikke hadde norsk som andrespråk, for 44 prosent av dem som hadde norsk som andrespråk og for 69 prosent av alle i de tre kategoriene av respondenter med innvandrerbakgrunn.

Tabell 4.4 Resultat av logistisk regresjon. Avhengig variabel: Hatt erfaring med norsk som andrespråk i grunnskolen eller i videregående opplæring.

Uavhengige variabler:	Ustandardisert koeffisient (B)	Standardfeil på estimatet
Innvandrer kategorier (Referansekategori = innvandrer med ikke-vestlig bakgrunn)		
Innvandrer eller etterkommer med vestlig bakgrunn	-1,121***	0,296
Etterkommer med ikke-vestlig bakgrunn	-0,254	0,196
Antall år i norsk grunnskole (ref. kat. = 9-10 år)		
1-4 år i norsk grunnskole	1,192***	0,310
5-8 år i norsk grunnskole	0,824**	0,270
Gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen (-1=<2,5; 0=2,5-3,49; 1=3,5-4,5; 2=>4,5)	-0,411***	0,118
Familiens velstandsnivå (ref kat: lavt)	-0,518*	0,203
Far i arbeid (ref kat: Ikke i arbeid)	-0,528**	0,193
Foreldres holdning til skolen (ref kat: negative holdninger)	0,448**	0,136
Foreldre nære og følger opp (ref. kat: i liten grad)	-0,278*	0,114
Matematisk-teoretisk anlagt (ref. kat: i liten grad)	0,267**	0,088
Trives på skolen (ref. kat: meget dårlig)	0,218*	0,095
Konstant	-1,068*	0,483
Pseudoforklart varians	13 %	
Antall observasjoner	947	

*** p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

De ustandardiserte koeffisientene (B) er et mål på styrken i sammenhengen mellom den avhengige variabelen og den uavhengige variabelen når de andre uavhengige variablene holdes konstant. Fortegnet til B forteller om den uavhengige variabelen har positiv eller negativ effekt på den avhengige variabelen. Når verdiene i den avhengige variabelen er definert slik at rekruttering til norsk som andrespråk har verdien 1 mot det å ikke ha slik erfaring (verdien 0), vil koeffisienter med positive fortegn fortelle hva som bidrar til slik rekruttering, mens negative fortegn forteller om hva som hindrer dette. Konstantleddet, angitt i tredje linje nedenfra, refererer til en kategori hvor alle de uavhengige variablene har verdien

0 samtidig. Dette svarer til individer med følgende egenskaper: Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn; gått 9-10 år i norsk grunnskole; karaktersnitt mellom 2,5 og 3,49; familien har dårlig råd; far er ikke i arbeid; foreldre har svært negative holdninger til utdanning; foreldrene driver svært liten grad av oppfølging av eleven; eleven betrakter seg i liten grad som matematisk og teoretisk anlagt; eleven trives svært dårlig på skolen.

Regresjonsanalysen går ut på å måle hvordan endring (fra verdien x til verdien $x+1$) i en av de uavhengige variablene påvirker den avhengige variabelen (rekruttering til norsk som andrespråk) når de andre uavhengige variablene holdes konstant. Vi leser av tabell 4.4 at rekrutteringen til norsk som andrespråk er sterkt negativ blant de elevene som har innvandrerbakgrunn fra vestlige land sammenlignet med referansegruppen av innvandrere fra ikke-vestlige land. Forskjellen mellom etterkommere og innvandrere fra ikke-vestlige land er ikke statistisk signifikant, når vi også har kontrollert for alle andre forhold som inngår i modellen. Samtidig ser vi at jo lavere antall år i norsk grunnskole, jo større er sannsynligheten for at respondenten hadde erfaring med norsk som andrespråk. Økende karaktersnitt gir derimot lavere sannsynlighet for slik rekruttering. Det samme gjelder økt velstandsnivå i familien.²⁰ I tillegg finner vi en selvstendig negativ effekt av om far er i arbeid. Det vil si at dersom far er i arbeid, avtar sannsynligheten for rekruttering til norsk som andrespråk sammenlignet med når far ikke er i arbeid. Dette er et viktig funn, som vi skal komme tilbake til. Noen av variablene for foreldrenes holdninger til skolen hadde signifikante effekter. Vi ser at en positiv holdning til utdanning gir økt sannsynlighet for rekruttering, mens foreldre som følger tett opp og passer på, borger for svakere rekruttering til norsk som andrespråk. En selvoppfatning om anlegg for teori og matematikk, men også at en trives på skolen, gir økt sannsynlighet for at en har erfaring med norsk som andrespråk.

Noen av variablene kan være vanskelige å tolke i sammenheng, ikke minst gjelder dette de to variablene for foreldrenes holdninger. Vi har altså sett at økende interesse for utdanning gir økt sannsynlighet for rekruttering til norsk som andrespråk, mens tett oppfølging fra foreldrene gir lavere sannsynlighet. Når foreldre har et positivt forhold til utdanning for barna, kan det bety at de har tatt til seg et budskap fra skolen eller andre om at norsk som andrespråk gir en tilpasset norskopplæring som vil gi uttelling på sikt. Samtidig ser vi imidlertid at jo tettere foreldrene følger opp, jo lavere er rekrutteringen til norsk som andrespråk. Dette kan bunne i påpasselighet med at barna gjør lekser, eventuelt kan økt oppmerksomhet også bety en mer kritisk holdning til budskapet om at norsk som andrespråk vil lønne seg. En tredje tolkning er at foreldrene stoler på seg selv og sine egne ressurser i spørsmål om barnas valg av type norskfag.

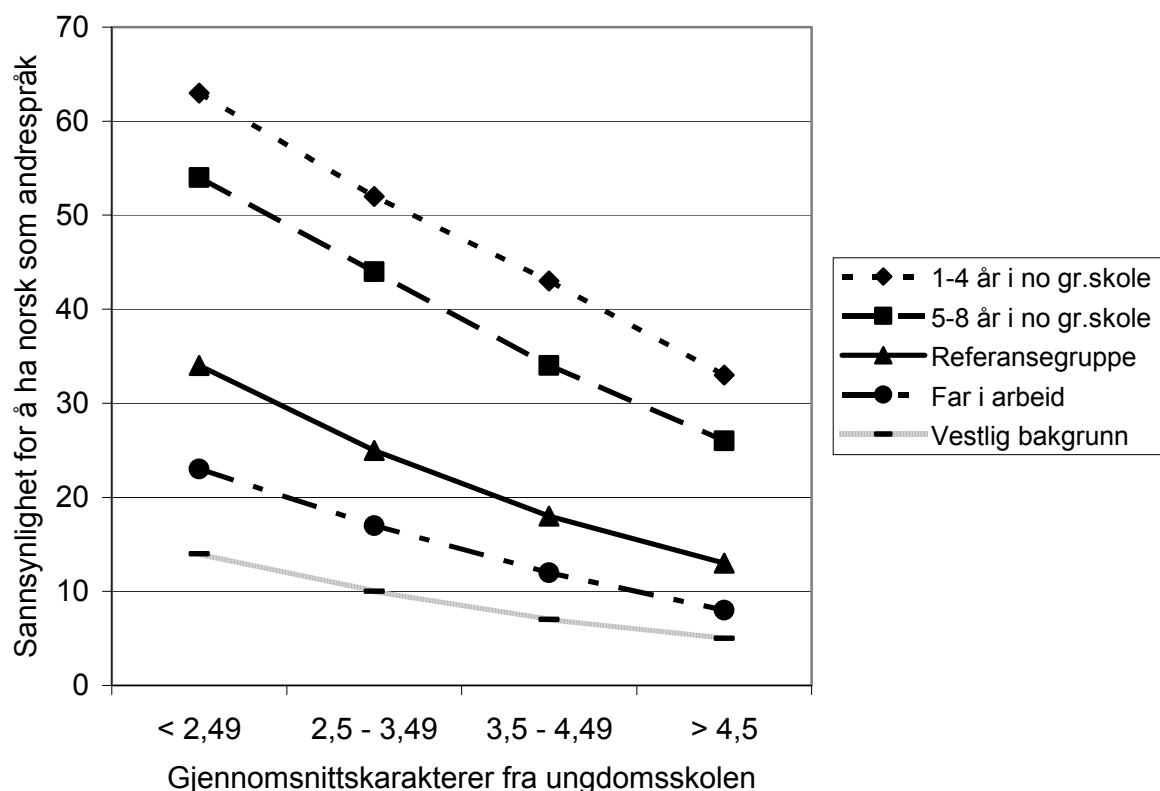
Når vi ser positiv effekt av orientering mot teoretiske fag og matematikk, kan det bety det samme som er antydnet ovenfor, nemlig at elevene har tiltro til at tilpasset norskopplæring gir

²⁰ Dette er et mål på familiens økonomiske nivå målt gjennom spørsmål om bolig, bil, hytte og ferievaner i spørreskjemaet fra våren 2002.

bedre forståelse og dermed uttelling på sikt. Alternativt er dette et uttrykk for at de elevene som går i eget treårig løp for minoritetsspråklige elever, med sterk grad av realfagsorientering, i stor grad har norsk som andrespråk. Endelig finner vi klare tegn til at elever med norsk som andrespråk i større grad gir uttrykk for at de trives på skolen, enn elever som ikke har dette faget.

For å øke forståelsen av hva vi har funnet, er resultatene fra den regresjonsanalysen som er gjengitt i tabell 4.4 regnet om til sannsynligheter og fremstilt grafisk. Vi har brukt noen av de ustandardiserte regresjonskoeffisientene (B) for de uavhengige variablene som grunnlag for å beregne hvordan variasjon i disse påvirker sannsynligheten for rekruttering til norsk som andrespråk. Vi har latt gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen inngå som verdier på x-aksen. Den avhengige variabelen skiller altså mellom det å ha hatt norsk som andrespråk, enten det var i videregående opplæring eller tidligere, versus det å ikke ha hatt dette faget.

Figur 4.1 Beregnede sannsynligheter for å ha erfaring med norsk som andrespråk som funksjon av gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen



Desto lavere ned på y-aksen vi befinner oss, jo mindre er sannsynligheten for å ha erfaring med norsk som andrespråk. Referansekategoriene omfatter som angitt tidligere, innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn som har hele eller tilnærmet hele grunnskoleløpet fra Norge, og som har en far som ikke er i arbeid.

Vi ser at erfaring med norsk som andrespråk er mest utbredt blant de som har kort fartstid i norsk grunnskole. Dette er neppe overraskende all den tid norsk som andrespråk er ment å gi en tilrettelagt norskopplæring med tanke på at elevene skal kunne gå over til norsk som førstespråk senere. Det er likevel interessant å iaktta at betydningen av fartstid i norsk grunnskole henger nøye sammen med karakterer. Uansett fartstid i norsk grunnskole ser vi det samme mønsteret: Jo bedre karakterene er, jo lavere er den beregnede sannsynligheten for at respondenten har hatt norsk som andrespråk. Når vi har påvist en systematikk i dette, kan vi likevel ikke postulere noe om årsakssammenhenger. Er elevene gitt norsk som andrespråk fordi de har svake karakterer, eller presterer elevene dårlig når de har norsk som andrespråk? Eller er det slik at når elevene har gode karakterer, vurderes dette slik at de også har gode evner, noe som tilsier at norsk som andrespråk er unødvendig. Dersom norsk som andrespråk gis i egne klasser med bare minoritetsspråklige elever, kan det være fare for at faget lett virker segregerende på den måten at elevene med de svakeste prestasjonene sorteres ut og gis opplæring isolert fra andre elever. Norsk som andrespråk skal ideelt sett gi elevene grunnlag for å gå over til norsk som førstespråk. Dette betyr at en logikk om progresjon og stadig bedre skoleprestasjoner kan sies å være grunnleggende for differensieringen mellom norsk som andrespråk og norsk som førstespråk. Som alternativ kunne en tenke seg et norskfag hvor det gjøres bestrebelser på inkludering av alle, for å dempe tilbøyelighetene til at det særlig er ferdigheter som oppøves i en hvit, norsk middelklasse, som blir premiært.

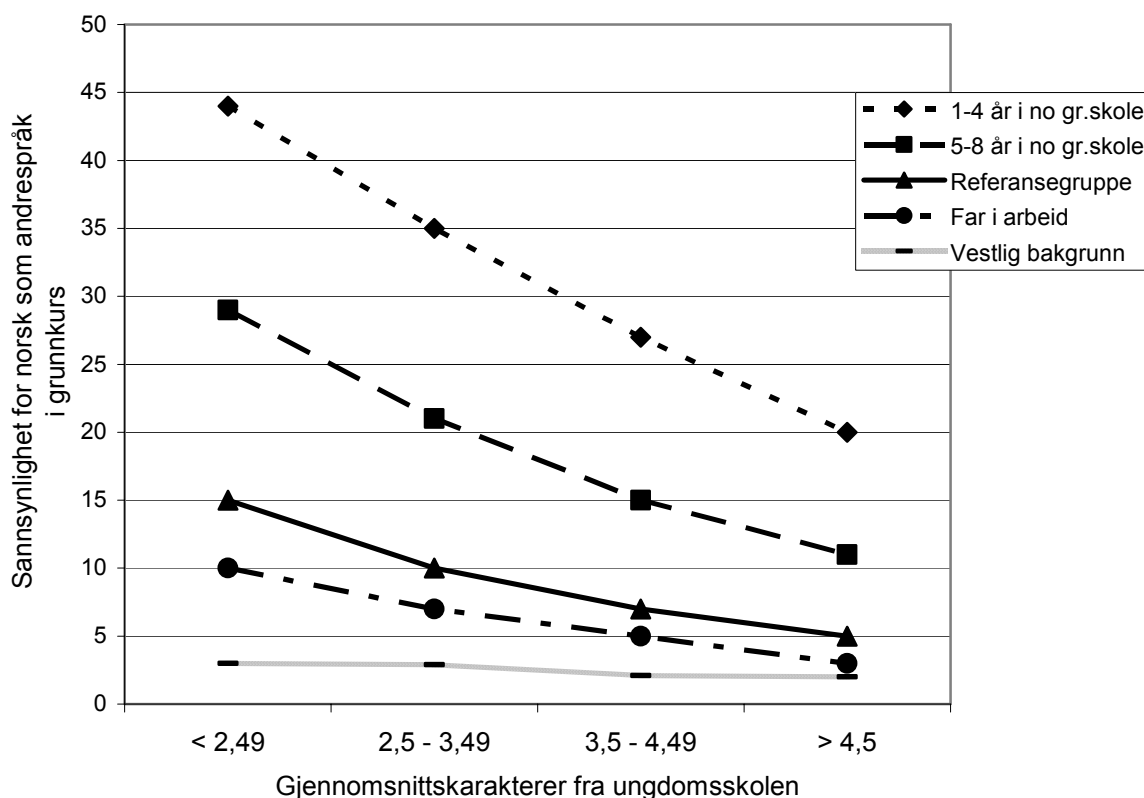
Kanskje er det overraskende at ikke linjene ligger tett oppunder 100 prosent for alle ungdommene med en fartstid på mellom 1 og 4 år. Det er imidlertid strukturen i materialet som kommer til syne i figuren, og vi ser hvordan betydningen av fartstid i norsk grunnskole for om respondentene har erfaring med norsk som andrespråk, er betinget av karakterene. I det ytterpunktet hvor karakterene ligger under 2,5 i gjennomsnitt vil det finnes ganske få elever. Det er verd å merke seg hvordan skoleprestasjonene har svært mye å si for sannsynligheten for at elevene har norsk som andrespråk.

De samme uavhengige variablene er også testet i en modell hvor vi har latt det å ha norsk som andrespråk *i det første året av videregående opplæring* eller ikke, utgjøre den avhengige variabelen. Dette fører til at antallet med verdien 1 på den avhengige variabelen blir lavere mens antallet med verdien 0 blir høyere, vi får altså en skjev fordeling. Variablene som måler foreldrenes holdninger og deres økonomi, samt respondentens selvforståelse og trivsel er da ikke lengre signifikante. Betydningen av fartstid i norsk grunnskole og betydningen av karakterer forsterkes, mens betydningen av at far er i arbeid, er noe svakere, men fortsatt signifikant på 5 prosent nivå. Det betyr at vi med fem prosent sjanse for å ta feil kan si at det gjorde en forskjell om far var i arbeid eller ikke når det gjaldt rekrutteringen til norsk som andrespråk.

Vi har også tegnet en figur for denne sistnevnte modellen, med en avhengig variabel som skiller mellom det å ha norsk som andrespråk i det første året av videregående opplæring (verdien 1) versus det å ha norsk som førstespråk (verdien 0). Vi ser sterke effekter av fartstid

i norsk grunnskole og av karakterer, slik vi allerede har omtalt. Igjen er det tydelig at elever med innvandrerbakgrunn fra vestlige land i meget beskjeden grad har norsk som andrespråk. Her ser vi praktisk talt ingen variasjon etter gjennomsnittskarakterer.

Figur 4.2 Beregnede sannsynligheter for å ha norsk som andrespråk i første året av videregående opplæring som funksjon av gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen.



Et meget interessant funn som går igjen i begge de to figurene, er den negative betydningen av at far er i arbeid. Vi finner at når far er i arbeid avtar sannsynligheten for at respondenten har norsk som andrespråk. Dette kan oppfattes som et tegn på at familiens strukturelle integrasjon i det norske samfunnet har betydning. Med far i arbeid, kan en tenke seg større kunnskaper om det norske samfunnet, bedre kjennskap til krav i arbeidslivet, og ikke minst bedre norskkunnskaper i familien, på en slik måte at behovet for språklig tilrettelagt opplæring i norsk ikke er like uttalt. Dette tilsier også at utdanningspolitikk ikke kan utformes isolert fra andre felt, som for eksempel arbeidsmarkedspolitikken.

4.4 Elevenes vurderinger av norsk som andrespråk

Det er foretatt en faktoranalyse av besvarelsene på de to siste spørsmålene som inngår i spørreskjemaet fra 2003. Den ene serien av spørsmål dreide seg om hvorfor eleven hadde valgt norsk som andrespråk, og den andre serien om hva eleven syntes om undervisningen i

norsk som andrespråk. Vi skal behandle disse spørsmålene hver for seg ved først å gjengi svarfordelinger før vi viser resultatene av faktoranalysen for det enkelte spørsmålet. For begge spørsmål skal vi se besvarelsene i lys av hvor mange år eleven hadde gått i norsk grunnskole.

4.4.1 Begrunnelser for valg av norsk som andrespråk

Vi skal starte med spørsmålsserien om hvorfor respondenten valgte norsk som andrespråk. Det er altså bare respondenter som har denne erfaringen, som svarer på spørsmål om hvorfor de valgte det. Undersøkelsen er ikke egnet til å fortelle noe om vurderingene til de elevene som valgte norsk som førstespråk i stedet for norsk som andrespråk. Før vi går inn på resultatene av faktoranalysen, kan det være interessant å se nærmere på svarfordelingene på enkeltspørsmålene. I tabell 4.5 er svarfordelingen angitt i prosent, slik at hver linje summerer seg til hundre prosent. Bare respondenter som har besvart spørsmålet, er tatt med blant de som hadde erfaring med norsk som andrespråk.

Tabell 4.5 Svarfordelinger på spørsmål om hvorfor eleven hadde valgt norsk som andrespråk. Horisontal prosenttuering.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	N= 100%
Fordi lærerne mente det var best	34,5	16,9	19,7	28,9	142
Fordi norsk som andrespråk er lettere enn norsk som førstespråk	16,9	15,5	40,1	27,5	142
Fordi jeg tror jeg kan få bedre karakterer	13,4	15,5	32,4	38,7	142
Fordi rådgiver sa det var bra for meg	43,3	20,6	21,3	14,9	141
Fordi norsk som førstespråk er for vanskelig	29,4	25,2	29,4	16,1	143
Fordi jeg valgte det selv	21,3	13,5	24,8	40,4	141
Fordi foreldrene mine sa det var best	46,4	17,4	24,6	11,6	138
Fordi vennene mine sa det var bra	53,2	22,3	17,3	7,2	139
Fordi jeg har behov for det	20,7	15,0	31,4	32,9	140

Vi ser at noen av spørsmålene handler om grunner til å velge norsk som andrespråk ut fra egenskaper ved faget, ikke minst sammenlignet med norsk som førstespråk. Andre spørsmål handler om hvorvidt råd fra andre var utslagsgivende i valget. Når relativt mange respondenter sier seg helt uenig i utsagnene som handler om at råd fra rådgiver, foreldre og venner hadde betydning, vet vi strengt tatt ikke om de benekter at de fikk slike råd eller om de benekter at de fulgte råd om å velge norsk som andrespråk. Uansett er dette svaralternativer som har meget sterk oppslutning. Samtidig finner vi ganske stor tilslutning til utsagnene om at norsk som andrespråk vil gi bedre karaktermessig uttelling, og at faget er lettere enn norsk som førstespråk. Ikke desto mindre sier nesten en tredel seg uenig i utsagnet om at norsk som førstespråk er for vanskelig.

Det er meningsfullt å forsøke å se disse besvarelsene i sammenheng for å kunne oppdage underliggende mønstre i respondentenes svar, og av denne grunn har vi gjort en faktoranalyse. Tre komponenter trer frem fra besvarelsene, og disse har vi gitt navn på grunnlag av en

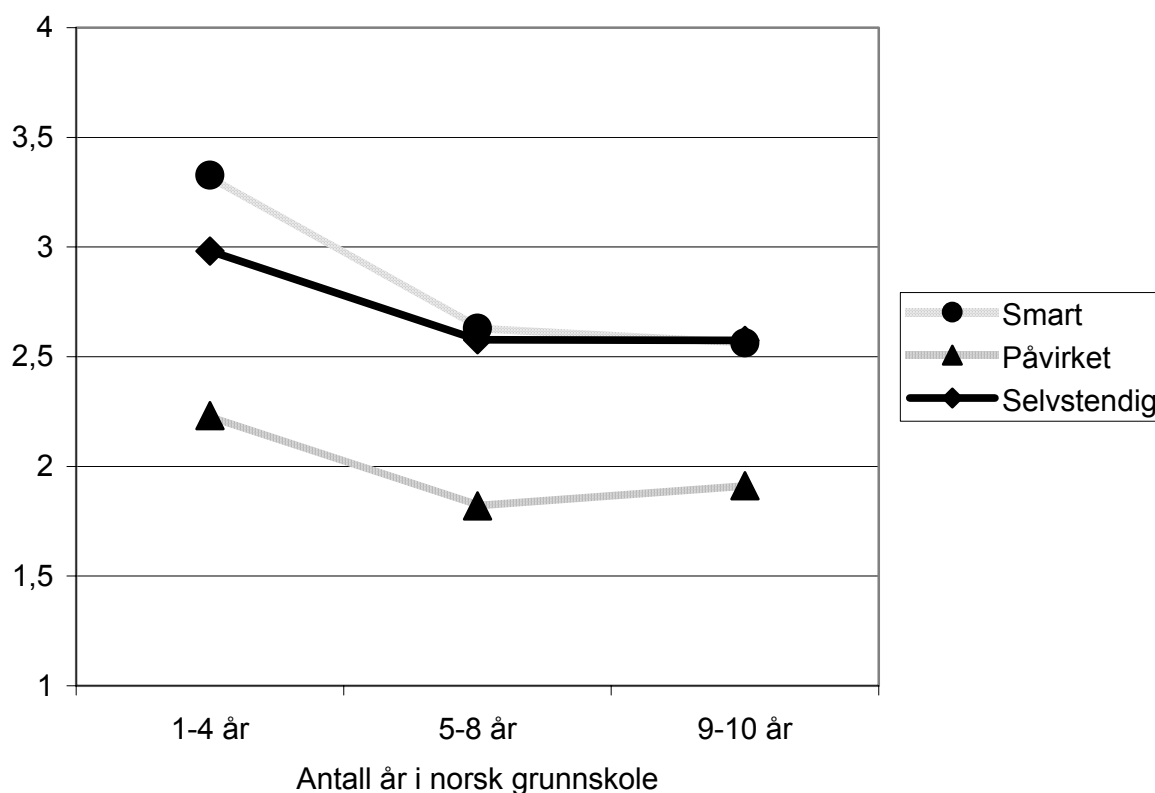
tolkning av hva som ligger bak utsagnene. Gjennom å undersøke hvilke utsagn som opptrer sammen, har vi grunnlag for å skille mellom tre komponenter i respondentenes vurdering av det valget de gjorde. Det dreier seg om at valget var smart, at valget var påvirket av andres råd og at valget var selvstendig.

- **Smart**
 - Fordi norsk som andrespråk er lettere enn norsk som førstespråk (+)
 - Fordi jeg tror jeg kan få bedre karakterer (+)
 - Fordi jeg har behov for det (+)
 - Fordi norsk som førstespråk er for vanskelig (+)
- **Påvirket**
 - Fordi foreldrene mine sa det var best (+)
 - Fordi vennene mine sa det var bra (+)
 - Fordi rådgiver sa det var bra for meg (+)
- **Selvstendig**
 - Fordi lærerne mente det var best (-)
 - Fordi jeg valgte det selv (+)

Alle enkeltutsagnene lader positivt i hver gruppe, med unntak av utsagnet om at lærerne mente det var best å velge norsk som andrespråk. Denne er negativ, noe som er i overensstemmelse med et positivt fortegn for utsagnet om at valget var selvstendig. En kunne her problematisere om alternativene norsk som andrespråk versus norsk som førstespråk egentlig fremstår som et valg. Kanskje vil elevene og deres foreldre oppfatte at det er best å følge et råd om norsk som andrespråk når dette er blitt gitt. Ikke desto mindre kan det i ettertid fremstå som et valg en selv har gjort.

På bakgrunn av faktoranalysen er det laget nye indeksvariabler med laveste verdi 1 (=helt uenig) og høyeste verdi 4 (=helt enig). Det kan tenkes at vurderingene av hvorfor en valgte norsk som andrespråk endrer seg med oppholdstid i Norge. Vi har undersøkt om det finnes noen sammenheng mellom utsagnene om valg av norsk som andrespråk og antall år respondenten hadde vært i norsk grunnskole. Resultatet er fremstilt i figur 4.3.

Figur 4.3 Gjennomsnittlig skår på indeksvariabler for valg av norsk som andrespråk etter antall år i norsk grunnskole (gruppert). N=139. Verdiene på y-aksen: 1=helt uenig; 4=helt enig.



Vi ser en klar tendens til at de elevene som hadde kort fartstid i norsk grunnskole, uttrykker større enighet i utsagn om at norsk som andrespråk var et smart valg. Det samme gjelder oppfatningene om at de foretok et selvstendig valg. Begge disse to typene vurderinger av valget ser ut til å bli mindre uttalt med økende antall år i norsk grunnskole, de dreier mot midten, hvilket vil si at holdningene samlet sett er mer nøytrale, verken enighet eller uenighet dominerer i vurderingene. Vurderinger av om en ble påvirket av råd fra andre, tilsier at respondentene er mer uenige i dette jo lengre de har vært i norsk grunnskole. En nærliggende, mer overordnet tolkning av respondentenes synspunkter, er at når norskkunnskapene er dårlige på grunn av kort oppholdstid i Norge eller fartstid i norsk grunnskole, vil det være smart å velge norsk som andrespråk. Etter hvert som norskkunnskapene blir bedre, er det ikke lenger smart å velge norsk som andrespråk.

4.4.2 Vurderinger av undervisningen i norsk som andrespråk

Det siste spørsmålet handler om hva elevene synes om undervisningen i norsk som andrespråk. Svarforedlingene på de enkelte spørsmålene fremgår av tabell 4.6.

Tabell 4.6 Svarfordelinger på spørsmål om hva eleven syntes om undervisningen i norsk som andrespråk. Horisontal prosentuering.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	N= 100%
Jeg synes det er lettere å forstå norskfaget	13,4	10,6	28,9	47,2	142
Jeg synes læreren er flink til å lære meg norsk	12,0	13,4	33,8	40,8	142
Jeg føler at jeg er mindre norsk	25,0	30,1	30,1	14,7	136
Jeg er redd for at jeg lærer for lite norsk språk	38,5	28,1	25,9	7,4	135
Jeg synes læreren bryr seg om elevene	12,2	16,5	36,0	35,3	139
Jeg synes undervisningen i norsk som andrespråk er for lett	16,3	27,7	36,9	19,1	141
Jeg får forklaring på ord jeg ikke forstår	11,6	10,1	37,0	41,3	138
Jeg synes det er kjedelig	33,6	33,6	19,0	13,9	137
Jeg føler at jeg er utenfor sosialt	16,3	27,7	36,9	19,1	141
Jeg er heldig som får så god undervisning	12,3	15,2	26,8	45,7	138

Vi ser at positive utsagn om undervisningen i norsk som andrespråk har stor oppslutning ved at mange sier seg litt enige og endog helt enige i utsagnene. Det er ganske bemerkelsesverdig at nær innpå halvparten av respondentene har krysset av for 'helt enig' ved utsagnet 'jeg er heldig som får så god undervisning'. Også utsagnene om at det er lettere å forstå norskfaget, at læreren er flink og at en får forklaring på ord en ikke forstår, får stor tilslutning, ikke bare ved at mange er litt enige, men enda flere synes å være helt enige i utsagnet. Denne positive holdningen til norsk som andrespråk skal vi drøfte senere.

Vi ser også en viss oppslutning om utsagn som uttrykker bekymring ved undervisningen i norsk som andrespråk. Dette kan oppfattes dit hen at det ikke bare angår kvaliteten ved undervisningen, men den situasjonen at en har dette faget i stedet for norsk som førstespråk. Når mer enn halvparten av respondentene er litt eller helt enige i at undervisningen er for lett, tilkjenner respondentene at faget ikke byr på tiltrekkelige utfordringer. En tredel oppfatter undervisningen som kjedelig, mens to tredeler sier seg uenige i dette. Godt over halvparten benekter at de er redd for at de lærer for lite norsk, mens følelsen av å være utenfor sosialt bekreftes av godt og vel halvparten av respondentene.

For å bedre forstå sammenhenger i materialet og underliggende mønstre i de svarene respondentene har gitt, er det foretatt en faktoranalyse. De enkelte utsagnene kan da grupperes under to stikkord: fornøyd og bekymret. I tillegg kommer et utsagn som opererer alene i faktoranalysen, nemlig at norsk som andrespråk er for lett. Dette er en tolkning av hvilke holdninger som synes å ligge bak de svarene respondentene har gitt. Alle enkeltvariablene kommer ut med positivt fortegn.

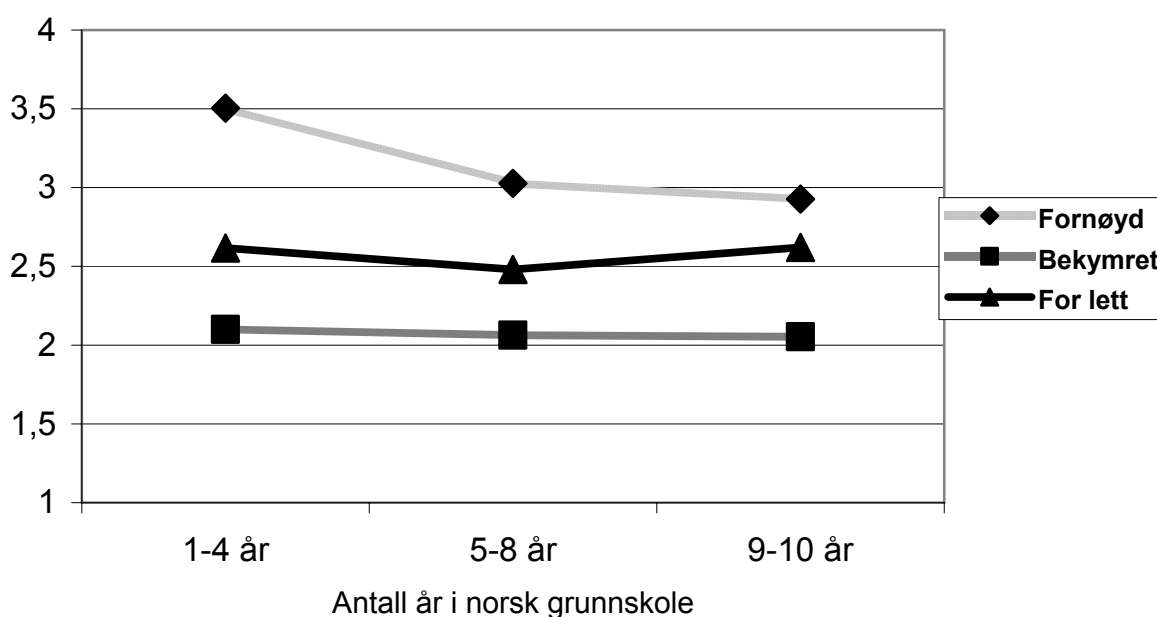
- **Fornøyd**

- Jeg synes læreren er flink til å lære meg norsk (+)
- Jeg er heldig som får så god undervisning (+)
- Jeg synes læreren bryr seg om elevene (+)

- Jeg får forklaring på ord jeg ikke forstår (+)
- Jeg synes det er lettere å forstå norskfaget (+)
- **Bekymret**
 - Jeg føler at jeg er mindre norsk (+)
 - Jeg er redd for at jeg lærer for lite norsk språk (+)
 - Jeg synes det er kjedelig (+)
 - Jeg føler at jeg er utenfor sosialt (+)
- **For lett**
 - Jeg synes undervisningen i norsk som andrespråk er for lett (+)

En kan tenke seg at disse holdningene varierer med hvor lenge en har gått i norsk grunnskole, og dette har vi også undersøkt. Resultatene er fremstilt i figur 4.5. Ideelt sett ville det være interessant å undersøke skår på de to indeksvariablene samt den enslige variabelen etter hvor mange år respondentene hadde hatt norsk som andrespråk. Ut fra besvarelsene er det imidlertid tydelig at mange elever har hatt problemer med å huske dette og skille norsk som førstespråk og norsk som andrespråk fra hverandre gjennom grunnskolen, mens antall år en har tilbrakt i norsk grunnskole ser ut til å være et enklere spørsmål å besvare. Derfor benytter vi heller opplysningen om antall år i norsk grunnskole.

Figur 4.4 Gjennomsnittsskår på indeksvariabler for holdninger til undervisningen i norsk som andrespråk etter hvor mange år respondenten har gått i norsk grunnskole. N=135. Verdiene på y-aksen: 1=helt uenig; 4=helt enig.



Vi ser en tendens til at det å være fornøyd med undervisningen avtar jo lengre respondenten har gått i norsk grunnskole. Forskjellen i gjennomsnittsskår avhengig av hvor lenge respondentene har gått i norsk grunnskole, er statistisk signifikant. Samtidig opptrer både det å være bekymret og det å være lei mer uavhengig av hvor mange år respondenten har gått i norsk grunnskole. I figuren spenner intervallet mellom uenighet nederst og enighet øverst. Verdien 2,5 angir et nøytralt punkt mellom enighet og uenighet i utsagnene. Oppfatningen om at norsk som andrespråk er for lett, fremstår som et utsagn det verken er overveiende enighet eller uenighet om. Stilt overfor utsagn som uttrykker bekymring for undervisningen i norsk som andrespråk, har respondentene i større grad uttrykt uenighet.

Hele figur 4.5 vitner om at respondentene har en overveiende positiv holdning til undervisningen i norsk som andrespråk. Dette gjelder særlig de elevene som har kort fartstid i norsk grunnskole, men også de med lengre fartstid tilkjenner at de er tilfreds, de gir ikke støtte til kritiske utsagn. Kan dette forstås dit hen at undervisningen er særlig god eller er det slik at minoritetsspråklige elever med norsk som andrespråk er særlig positivt innstilt til undervisningen? Umiddelbart kan en tenke seg at to slike fenomener vil henge sammen. Likevel kan vi spørre om minoritetsspråklige elever med språklig tilrettelagt undervisning i norsk har en særlig positiv innstilling mer enn at undervisningen ”objektivt sett” er god. I andre undersøkelser har det vært påvist at minoritetsspråklige elever med såkalt fjernkulturell bakgrunn i større grad enn majoritets elever har en positiv holdning til skolen (Lauglo 1996, Bakken 2003). Er det noe slikt vi aner konturene av når vi ser at respondentene i stor grad tilkjenner at de er fornøyd med undervisningen, eller er det slik at respondentene føler seg forpliktet til å uttrykke takknemlighet for at de får tilrettelagt norskundervisning?

Et inntak til å undersøke dette er å se på hvordan de samme respondentene har svart på mer generelle spørsmål om holdninger til skolen. I spørreskjemaet fra 2002 ble de samme ungdommene bedt om å ta stilling til utsagn om hvordan det var på skolen og erfaringer med lærere. Fra denne serien av spørsmål, er det konstruert en indeksvariabel for tilslutning til utsagn som uttrykker positive erfaringer med lærerne og læresituasjonen.²¹ Når vi undersøker gjennomsnittsskår blant de respondentene vi forholder oss til i spørsmål om norsk som andrespråk i sammenligning med andre respondenter, finner vi en tendens til at de med norsk som andrespråk er mest positive. En positiv holdning til lærere og undervisning generelt kommer altså til uttrykk når de samme respondentene med norsk som andrespråk tar stilling til disse mer generelle utsagnene om erfaringer med skolesituasjonen. De sier seg i større grad enige i utsagn om gode erfaringer enn andre respondenter gjør. For ni og et halvt tusen respondenter var gjennomsnittsskåren på denne indeksvariabelen 2,5970, mens den var 2,6768 blant de 279 respondentene som hadde erfaring med norsk som andrespråk på den

²¹ Utsagnene er: Jeg har engasjerte lærere; Lærerne mine er interessert i hvordan jeg gjør det; Lærerne bryr seg hvis jeg er uvenn med noen; Undervisningen er slik at jeg får utbytte av den; De fleste lærerne mine er flinke; Jeg får ros av lærerne mine hvis jeg gjør det bra. Her spenner verdiene på indeksvariabelen fra 0 (i liten grad) til 4 (i stor grad). For en gjennomgang av denne indeksvariabelen i sammenheng med flere indeksvariabler om skolesituasjonen, se Markussen 2003:31 ff.

samme variabelen. Forskjellen er ikke statistisk signifikant. Det er mulig vi kunne påvise en slik forskjell dersom vi hadde hatt et større materiale, men en tendens kan fremheves, i retning av de samme konklusjonene som Lauglo (1996) og Bakken (2003) har trukket om mer positive holdninger til skolen.

Forskjell etter fartstid i norsk grunnskole når det gjaldt skår på indeksvariabelen for å være fornøyd med undervisningen i norsk som andrespråk var imidlertid signifikant, som poengtert ovenfor. Elevers opplevelse av nytten ved faget norsk som andrespråk kan dermed sies å avta med tiden. Vi så i tabell 4.6 at mer enn halvparten av respondentene sa seg enige i at de følte seg utenfor sosialt. Faget norsk som andrespråk er ment å gi elever forutsetninger for å følge vanlig norskundervisning, men det kan sies å ha en segregerende effekt i den grad faget tilbys egne klasser for minoritetsspråklige elever.

4.5 Erfaringer med å bytte mellom de to norskfagene

Det er en uttalt hensikt med norsk som andrespråk at det skal lede over i norsk som førstespråk. I tabell 4.2 ovenfor har vi undersøkt sammenhengen mellom antall år i norsk grunnskole og antall år med norsk som andrespråk. Der ser vi et visst omfang av den foreteelsen at elever ikke hadde hatt norsk som andrespråk gjennom hele grunnskoleløpet eller den tiden de hadde vært i norsk grunnskole. Spørsmålene i skjemaet var likevel ikke utformet for å gi svar på hvordan en slik overgang har artet seg når den skjedde i grunnskolen. Det er overgangen mellom 10. klasse og første året av videregående opplæring som er fokus i spørsmålet om erfaringene med å bytte fra den ene typen norskfag til den andre. Vi har å gjøre med bare 40 respondenter som ifølge egne opplysninger har byttet fra norsk som andrespråk i 10. klasse til norsk som førstespråk i grunnkurs og 14 respondenter som rapporterer å ha beveget seg motsatt vei. Materialet er med andre ord nokså spinkelt, men vi skal redegjøre for noen hovedmønstre i respondentenes vurderinger. Det mest interessante er bevegelsen fra norsk som andrespråk til norsk som førstespråk, fordi dette er et bytte som er forventet eller foreskrevet. Når tallmaterialet er så spinkelt, velger vi å avstå fra å gjøre faktoranalyse og i stedet angi svarfordelingen på spørsmålene i absolutte tall.

Tabell 4.7 Svarfordelinger på spørsmål om hvordan eleven opplevde å bytte fra norsk som andrespråk i 10. klasse til norsk som førstespråk i første året av videregående opplæring. Absolutte tall. Antall respondenter=40.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Norsk er blitt vanskeligere etter at jeg byttet	15	10	9	5
Jeg får bedre karakterer i norsk etter at jeg byttet	11	9	11	8
Jeg angrer på at jeg byttet	22	10	3	5
Jeg synes at norsk som andrespråk er for lett	8	12	12	7
Jeg synes det er bedre å ha norsk som andrespråk	11	10	5	13
Jeg synes at norsk som førstespråk er for vanskelig	11	17	6	6

Respondentene ser i overveiende grad ut til å være uenige i de kritiske utsagnene om hvordan det har vært å gå over fra norsk som andrespråk til norsk som førstespråk. Samlet sett må vi kunne si at de respondentene som har byttet fra norsk som andrespråk til norsk som førstespråk, er fornøyd med dette valget.

Respondentene som byttet fra norsk som førstespråk til norsk som andrespråk teller svært få respondenter. Også disse er ofte uenige i kritiske utsagn. De gir ellers uttrykk for at norskfaget er blitt lettere og at de får bedre karakterer etter at de byttet.

4.6 Oppsummerende kommentarer

Selv om datamaterialet om norsk som andrespråk er noe mangelfullt, har vi sett noen interessante tendenser som vi finner grunn til å fremheve. De som hadde erfaring med norsk som andrespråk i grunnskolen eller i videregående opplæring, var tilfredse med dette valget, dette gjaldt særlig de med kort fartstid i norsk grunnskole. De sa seg i overveiende grad *uenige* i utsagn som uttrykte bekymring over å ha norsk som andrespråk. Vi har likevel sett at drøyt halvparten ga uttrykk for at de følte seg utenfor sosialt.

Det melder seg et meget viktig spørsmål, nemlig om norsk som andrespråk kan sies å hemme eller fremme elevenes læremuligheter i videregående opplæring. Vi finner holdepunkter for at faget kan virke både hemmende og fremmende på læremulighetene for ulike grupper elever. På denne måten kan norsk som andrespråk kalles et tveegget sverd. På den ene siden er det ment å gi tilstrekkelig kunnskaper i norsk for at elevene senere skal gå over til norsk som førstespråk. I så måte kan norsk som andrespråk fungere som et springbrett. I datamaterialet finner vi at mange har hatt norsk som andrespråk i en periode, men ikke hele tiden mens de gikk i norsk grunnskole. På den andre siden ser vi tendenser til at det fremfor alt er elever med svake skoleprestasjoner som rekrutteres til faget norsk som andrespråk. Vi har sett at rekrutteringen til dette faget ikke bare styres av antall år minoritetsspråklige elever har vært i norsk grunnskole, men i stor grad også av deres skoleprestasjoner. Uansett fartstid i norsk grunnskole, ser vi det samme mønsteret: rekrutteringen til norsk som andrespråk avtar jo bedre karakterene er. Et unntak er elevene med vestlig innvandrerbakgrunn, hvor rekrutteringen til norsk som andrespråk er svært lav uansett hvilke karakterer de har. I dette ligger det en fare for at faget norsk som andrespråk kan ha en segregerende funksjon i den grad det blir et vedvarende alternativ for de svakeste blant de minoritetsspråklige elevene. Vi finner at elever har hatt norsk som andrespråk gjennom hele grunnskolen. I følge de dataene vi har hatt til rådighet, gjelder dette så mye som en femtedel av alle innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som hadde hele eller tilnærmet hele skoleløpet fra Norge. Dersom elever blir værende med dette tilbudet, kan faget sies å virke segregerende. Et alternativ ville være å etablere et norskfag som er utformet med tanke på å inkludere alle, og hvor det legges vekt på å reflektere flere virkeligheter, fremfor idealer og verdier fra en hvit norsk middelklasse. En bør også vurdere om læringsutbyttet for minoritetsspråklige elever

bedre kan ivaretas gjennom et tolærersystem, hvilket i dag er lite utbredt i videregående opplæring.

At rekrutteringen til norsk som andrespråk avtar når far er i arbeid, er et annet meget interessant funn. Vi har sett at når far er i arbeid, har dette en selvstendig negativ effekt på sannsynligheten for å ha norsk som andrespråk i første år av videregående opplæring. Dette tilsier at familiens strukturelle integrasjon i norsk samfunnsliv har betydning. Dermed synes det også klart at utdanningspolitikk ikke kan utformes isolert fra et annet viktig felt, som arbeidsmarkedspolitikken.

Referanser

- Bakken, Anders (2003): Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? Oslo: NOVA Rapport 15/03.
- Bakken, Anders & Mira Sletten (2000): Innvandrerdoms planer om høyere utdanning – realistiske forventninger eller uopnåelige aspirasjoner? Søkelys på arbeidsmarkedet (17): 27 – 36.
- Grøgaard, Jens, Tove Midtsundstad & Marit Egge (1999): Følge opp – eller forfølge? Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94. Oslo: Fafo-rapport 263.
- Grøgaard, Jens, Eifred Markussen & Nina Sandberg (2002): Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første reform 94-kullet. Oslo: NIFU Rapport 3/2002.
- Hernes, Gudmund & Knud Knudsen (1976): Utdanning og ulikhet. NOU 1976:46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): Læreplan for videregående opplæring. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Felles allment fag for alle studieretninger. Oslo.
- Lauglo, Jon (1996): Motbakke, men mer driv? Innvandrerdoms i norsk skole. NOVA/UNGforsk: Rapport 6/96.
- Lødding, Berit (2003): Ut fra videregående. Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet. Oslo: NIFU Rapport 1/2003.
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 5/2003.
- Markussen, Eifred (2000): Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet. Oslo: Fafo-rapport 341.
- Skoleetaten i Oslo (2003a): Innrapportering i forbindelse med statstilskudd i videregående opplæring for minoritetsspråklige elever per 1.4.2003. F-07-03.
- Skoleetaten i Oslo (2003b): Innrapportering i forbindelse med statstilskudd i videregående opplæring for minoritetsspråklige elever per 1.10.2003. F-07-03.
- Statistisk sentralbyrå (1997): Flyktninger forblir, nordboere reiser hjem. Samfunnsspeilet nr. 4, 1997. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Tabelloversikt

Tabell 2.1	Geografisk opprinnelse og generasjonstilhørighet basert på ungdommenes egne opplysninger i spørreskjemaet fra våren 2002. Ungdommer med to norskfødte foreldre er holdt utenfor. Vertikal prosentuering.....	16
Tabell 2.2	Andeler av personer som er registrert med morsmålskode i det fylkeskommunale inntakssystemet etter hvilke opplysninger de selv ga våren 2002 om egen innvandrerbakgrunn. Oslo versus resten av utvalgsfylkene. Prosent.....	17
Tabell 2.3	Spredning i alder etter innvandrerkategori. Horisontal prosentuering.	19
Tabell 2.4	Antall år i norsk grunnskole etter innvandrerkategori. Horisontal prosentuering. Bare respondenter som har besvart spørsmålet om antall år i norsk grunnskole er inkludert.	20
Tabell 2.5	Resultat av logistisk regresjon. Avhengig variabel: Valg av studieforberedende retning i videregående opplæring blant søkere fra 10. klasse i de syv utvalgsfylkene våren 2002.	25
Tabell 2.6	Gjennomsnittskarakterer blant søkere til yrkesfaglige retninger, studieforberedende retninger og blant alle søkere etter innvandringskategori. Ungdommer som ikke søkte videregående opplæring er holdt utenfor.....	26
Tabell 3.1	Andeler som var utenfor fylkeskommunal videregående opplæring, ved at de hadde sluttet, ikke begynt eller var under utdanning i annen regi samt andeler som var elever i fylkeskommunale videregående opplæring i mai 2003 etter innvandringskategori. Horisontal prosentuering.....	29
Tabell 3.2	Modeller som predikerer sannsynligheten for å være utenfor både fylkeskommunal videregående opplæring og annen utdanning våren 2003. Koeffisienter beregnet ved logistisk regresjon.	32
Tabell 3.3	Resultat av logistisk regresjon. Avhengig variabel: Ikke elev, verken i fylkeskommunal videregående opplæring eller under annen utdanning, våren 2003. Ungdom med majoritetsbakgrunn er holdt utenfor analysen. N=947.	34
Tabell 4.1	Andeler som har svart på ulike spørsmål om norsk som andrespråk etter innvandrerkategori. Prosentandeler av det totale antallet respondenter angitt i høyre kolonne. Svarprosent gjelder etter opprydding i datamaterialet.	40
Tabell 4.2	Sammenfall mellom antall år i norsk grunnskole og varigheten av norsk som andrespråk i grunnskolen. Innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn sett under ett. Horisontal prosentuering.....	42
Tabell 4.3	Varighet av grunnskoleopplæring i Norge i forhold til om respondentene hadde norsk som andrespråk i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. Bare innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn er inkludert. Oslo. (Resten av utvalgsfylkene i parentes). Vertikal prosentuering. N=416.	43
Tabell 4.4	Resultat av logistisk regresjon. Avhengig variabel: Hatt erfaring med norsk som andrespråk i grunnskolen eller i videregående opplæring.....	45
Tabell 4.5	Svarfordelinger på spørsmål om hvorfor eleven hadde valgt norsk som andrespråk. Horisontal prosentuering.	50
Tabell 4.6	Svarfordelinger på spørsmål om hva eleven syntes om undervisningen i norsk som andrespråk. Horisontal prosentuering.	53
Tabell 4.7	Svarfordelinger på spørsmål om hvordan eleven opplevde å bytte fra norsk som andrespråk i 10. klasse til norsk som førstespråk i første året av videregående opplæring. Absolutte tall. Antall respondenter=40.....	56

Figuroversikt

Figur 2.1	Svarfordelinger på spørsmål våren 2002 og våren 2003 om fars og mors utdanningsnivå etter innvandringskategori. N=9798.....	21
Figur 2.2	Sysselsetting blant fedre og mødre av respondentene etter innvandrerkategori. N=9798.....	23
Figur 2.3	Andeler som startet i studieforberedende retninger i de ulike innvandrerkategoriene etter karaktersnitt fra ungdomsskolen. Prosent.....	24
Figur 3.1	Beregnete sannsynligheter for frafall frem til slutten av det første skoleåret etter at minoritetsspråklige elever gikk ut av grunnskolen. Ungdom med majoritetsbakgrunn er holdt utenfor analysen. N=947.	36
Figur 4.1	Beregnete sannsynligheter for å ha erfaring med norsk som andrespråk som funksjon av gjennomsnittskaraktarer fra ungdomsskolen	47
Figur 4.2	Beregnete sannsynligheter for å ha norsk som andrespråk i første året av videregående opplæring som funksjon av gjennomsnittskaraktarer fra ungdomsskolen.	49
Figur 4.3	Gjennomsnittlig skår på indeksvariabler for valg av norsk som andrespråk etter antall år i norsk grunnskole (gruppert). N=139. Verdiene på y-aksen: 1=helt uenig; 4=helt enig.	52
Figur 4.4	Gjennomsnittsskår på indeksvariabler for holdninger til undervisningen i norsk som andrespråk etter hvor mange år respondenten har gått i norsk grunnskole. Verdiene på y-aksen: 1=helt uenig; 4=helt enig.	54