

Gunn Kari Osestad Skavhaug

Å ha, å elske, å være

– Barns velferd og sosiale velvære i et ulikhetsperspektiv. En komparativ casestudie av utvalgte skoler i Norge og i Finland

Masteroppgave i ? (Skal være med)

Trondheim, våren 2011



*”Den som snakker om like muligheter,
glemmer at sosiale spill (...) ikke er rettferdige spill”*
(Bourdieu, 2000; 214)

Førord

Denne masteroppgaven har blitt skrevet med tilknytning til prosjektet *Barndom og skole i velferdsstaten*. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU Dragvoll og universitetet i Tammerfors. Jeg vil takke prosjektgruppen for tilgang til datamaterialet, og medlemmene av sosial ulikhetsgruppen: Anna Rapp, Sigrund Tveiten, Bojana Milanovic, Randi Ann Fagerholt, Lars Fredrik Pedersen og Bjørg Elise Westeng Alstad, for gode tilbakemeldinger og trivelige og oppmuntrende møter. En spesiell takk til veilederen min, professor Håkon Leiulfssrud, for gode tips og tilbakemeldinger, og for støtte og oppmuntring når ting har sett mørkt ut.

Arbeidet med oppgaven har vært både krevende og utfordrende. Det har kostet masse energi og vært opphav til mang en frustrasjon. Samtidig har arbeidet med studien vært spennende og utfordrende. Jeg har lært masse, både om temaet og om forskningsarbeid.

Vil takke mine medstudenter for en fin studietid. Vil og takke familie og venner for støtte og forståelse underveis i prosessen. En spesiell takk til Line, Inga Marie og Nathalie som har lest over utkast, og kommet med nyttige innspill.

Gunn Kari O. Skavhaug

Trondheim, juli 2011.

Sammendrag

Denne studien undersøker ulike koblinger mellom barns livsverden og deres sosiale velvære. Ved å fokusere på skolen som et felt drøftes ulikheter i barns sosiale velvære i lys av foreldrenes sosioøkonomiske status, skoleområde og andre faktorer som kan hevdes å spille en stor rolle i barns liv.

Studien viser at barns sosiale velvære i liten grad følger tradisjonelle sosiologiske forstillinger, som legger stor vekt på foreldrenes sosioøkonomiske status når ulikheter i barns ferdigheter og prestasjoner skal studeres. Det kommer frem at området skolene ligger i er av betydning for det sosiale velværet til elevene. Studien skisserer opp to ulike måter og tenke skole på, og det viser seg at ulikt vektlegging av disse to modellene påvirker hvordan elevene har det. Dette tyder på at man må utvide blikket for å kunne forstå hva som påvirker barns velferd, og deres sosiale velvære, da det er ulike premisser i deres livsverden som er av betydning. I tillegg suppleres studien med en sosialpsykologisk innfallsvinkel, og det viser seg at elevene selv kan velge noen strategier på tross av arv, og påvirkning av ressurser hjemmefra.

Komparasjonen av finske og norske skoler har vist oss at det er nyttig å anvende en motpol til det norske skolesystemet, for å kunne nyansere ulike forestillinger og myter om den norske skolens vektlegging av sosiale ferdigheter. Denne komparasjonen har også bidratt til å kunne sette spørsmålstegn ved den norske populærforestillingen om at den finske skolen underkommuniserer elevenes sosiale ferdigheter.

Gjennom analysene og diskusjonen framtrer noen paradokser. Det første paradokset som blir diskutert er at stor vektlegging i politikken og skoleforskning om at Norge er et klasseløst samfunn, kan bidra til større ulikhet. Det andre paradokset peker på et utradisjonelt klasseskille, hvor elever i lavstatusskolen har høyere sosialt velvære enn elever i høystatusskolen i det norske materialet. Det tredje paradokset setter spørsmålstegn ved den norske populærforestillingen om at finsk skole underkommuniserer sosiale ferdigheter og sosialt velvære.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
1.1 Å ha, å elske, å være.....	3
1.2 Skolen og sosial ulikhet.....	5
1.3 Oppgavens struktur	6
2. Likhetsideologien i den nordiske skoletenkningen	8
2.1 En kort introduksjon til den finske skolen	8
2.2 Den finske skolen og elevers velvære	9
2.3 Den tradisjonelle og den nye skoletenkningen.....	10
3. Teori og tidligere forskning.....	14
3.1. Ulike måter å forstå barndom på.	14
3.2 Barns oppvekstbetingelser med Bourdieuske briller.....	17
3.3 Barns oppvekstbetingelser med sosialpsykologiske briller.....	21
4. Velvære i skolen: en sosiologisk modell.....	24
4.1. Bakgrunn for forskningsspørsmål	28
4.2. Analyse spørsmål	29
5. Datagrunnlag og metode	30
5.1. Datamaterialet	30
5.2 Operasjonalisering av variablene	32
5.2.1 De avhengige variablene	32
5.2.2 Å elske.....	34
5.2.3 Å være	34
5.2.4 Å ha	35
5.3 Reliabilitet og validitet	37
5.4 Analysemetoder.....	39
5.4.1 Bivariate analyser.....	39
5.4.2 Multivariat OLS regresjon	40

5.4.3 Forutsetninger for lineær regresjon og mine analyser.....	40
5.4.4 Bemerkninger til det metodiske opplegg.....	42
6.0. En presentasjon av casene	44
7. Et sammensatt bilde av barns livsverden og velvære.....	48
7.1 Barns livsverden.....	48
7.1.1 Ferdigheter i skolen.....	48
7.1.2 Foreldreinvolvering.....	52
7.2 Elevenes egne vurderinger av psykososiale problembelastninger	53
7.3 Å elske og å være i lys av sosioøkonomiske variabler.....	58
7.4. Oppsummering	62
8. Velvære knyttet til hjem og skole	64
8.1. Oppsummering	68
9. Et flerdimensjonalt risikobilde	70
9.1 Oppsummering	77
10. Diskusjon.....	78
10.1 Ulike forklaringsgrunnlag	78
10.1.1 Foreldres sosioøkonomiske status	78
10.1.2 En lokal og en offentlig Doxa i skolen.....	80
10.1.3 Et sosialpsykologisk supplement	85
10.1.4 Et sammensatt velværebilde.....	87
10.2 Paradokser i skolen.....	88
11. Avsluttende betraktninger	90
11.1 Studiens muligheter og begrensinger	90
11.2 Videre forskning.....	91
Referanser.....	94
Appendiks.....	

Figuroversikt

Figur 1: Barns velvære og skolelivsverden, en sosiologisk modell.....	27
---	----

Tabelloversikt

Tabell 1: Allardts firefeltstabell over distinksjoner i menneskers behov	25
Tabell 6.1: Fars klassebakgrunn brutt ned på skoleområde.....	45
Tabell 6.2: Mors klassebakgrunn brutt ned på skoleområde.....	46
Tabell 7.1: Lærers oppfattelse av elevens kompetanse på kjernefag og sosiale kompetanse..	49
Tabell 7.2: Lærerens syn på elevens behov i høy- og lavstatusområdene.....	50
Tabell 7.3:Foreldre følger skolearbeidet, prosent.....	52
Tabell 7.4: Foreldre følger orden, prosent.....	52
Tabell 7.5: Prosentmessig fordeling av CDI-spørsmålene brutt ned på skoleområde.....	55
Tabell 7.6: Sammenhenger mellom sosioøkonomiske variabler og væremål. F-verdier og signifikansnivå, Nordby	58
Tabell 7.7: Sammenhenger mellom sosioøkonomiske variabler og velværemål F-verdier og signifikansnivå, Finby.....	58
Tabell 7.8: Sosial mestring fordelt på skoleområde og kjønn, Nordby.....	59
Tabell 7.9: Sosial mestring fordelt på skoleområde og kjønn, Finby.....	59
Tabell 7.10: Psykisk mestring fordelt på skoleområde og kjønn, Nordby.....	60
Tabell 7.11: Psykisk mestring fordelt på skoleområde og kjønn, Finby.....	60
Tabell 7.12: Skoletrivsel fordelt på skoleområde og kjønn, Nordby.....	61
Tabell 7.13: Skoletrivsel fordelt på skoleområde og kjønn, Finby.....	62
Tabell 8.1: Sammenhenger mellom ulike enkeltvariabler og de tre velværemålene, lavstatusskolen Nordby	64
Tabell 8.2: Sammenhenger mellom ulike enkeltvariabler og de tre velværemålene, lavstatusskolen Finby.....	65
Tabell 8.3: Sammenhenger mellom ulike enkeltvariabler og de tre velværemålene, høystatusskolen Nordby.....	66
Tabell 8.4: Sammenhenger mellom ulike enkeltvariabler og de tre velværemålene, høystatusskolen Finby.....	67
Tabell 9.1: Sosial mestring – multivariat analyse, Nordby.....	71
Tabell 9.2: Sosial mestring – multivariat analyse, Finby.....	72
Tabell 9.3: Psykisk mestring, multivariat analyse Nordby.....	73
Tabell 9.4: Psykisk mestring, multivariat analyse Finby.....	74
Tabell 9.5: Skoletrivsel, multivariat analyse Nordby 2009.....	75
Tabell 9.6: Skoletrivsel, multivariat analyse Finby.....	76

1. Innledning

Fokuset i denne oppgaven er barns velferd og velvære i og utenfor skolen. I studien tar jeg utgangspunkt i tre skoler i Norge og to skoler i Finland, med beliggenhet i sosioøkonomiske høystatus- og lavstatusområder. Innenfor skolen etablerer barn relasjoner til medelever. Her bygges deres identitet og selvoppfatning, og barna gis verktøy av betydning for å kunne fatte en lang rekke valg på selvstendig grunnlag. Denne studien belyser grunnleggende spørsmål knyttet til skolebarns liv med utgangspunkt i hva de har, hvordan de har det og hvordan de samhandler med andre mennesker.

I det moderne utdanningssamfunnet synes det relevant å sette fokus både på samfunns- og sosialiseringsrisiko. Furlong & Cartmel (1997) beskriver i *young people and social change* en utvikling hvor mennesker stadig føler seg mer individuelt ansvarlige for det som hender med dem. De hevder at det har vært en tendens til å overdrive forandringer, og undervurdere de mange viktige kildene til kontinuitet i samfunnet. De stiller dog spørsmål ved om de tradisjonelle skillene knyttet til klasse og kjønn fortsatt opprettholdes i det moderne samfunnet. Et interessant tema å kaste lys over er følgelig klasseperspektivets relevans for å studere hvordan barns velferd og velvære kommer til uttrykk i forhold til levekår. I tillegg er det interessant å utforske eventuelle nye sosiale skiller. Hva utgjør nye risikofaktorer og ekskluderingsmekanismer blant elever? Rammer disse tradisjonelt svake grupper eller skapes det nye sosiale skiller?

Formålet med denne studien er å studere barns sosiale velvære i et skole- og velferdsperspektiv i to nordiske byer. Med utgangspunkt i tradisjonelle levekårsindikatorer og psykososiale mål på velvære ønsker jeg å studere nye og etablerte sosiale skiller i barns livsverden. Er det fortsatt slik at barns velferd følger etablerte klasseskiller, eller ser vi i linje med Furlong & Cartmel (1997) levekårsskiller som går på tvers av etablerte sosiologiske forestillinger?

Problemstillingen er både av interesse i et skolepolitisk perspektiv, med fokus på sosial integrering og livskvalitet, og i et sosiologisk perspektiv i forhold til spørsmål om sosial reproduksjon i familie- og skolesammenheng.

Valg av case hvor jeg studerer høystatus- og lavstatusskiller begrunnes ut fra et stratifiseringsperspektiv, hvor det tradisjonelt hevdes at barn fra høyere sosiale klasser har bedre utgangspunkt for å klare seg på skolen og mestre sin sosiale hverdag (Lareau, 2005; Devine, 2004). Komparasjonen mellom Norge og Finland benyttes for å kunne kaste lys over hva som er allment og spesifikt ved norsk skole. Det finnes en rekke forestillinger og myter om den norske skolens vektlegging av ”sosiale” ferdigheter (Nordahl, 2000), som i denne sammenheng kan være av interesse å nyansere.

1.1 Å ha, å elske, å være

I en klassisk studie av velferd i Norden hevder Erik Allardt (1975) at en utvidelse av velferdsbegrepet er nødvendig. Allardt ser behovet for noe mer enn de materielle og ikke-personlige ressurser begrepet til da hadde omfattet, og forsøker av den grunn å bringe inn en mer mellommenneskelig dimensjon. For å få til dette tar han i bruk tre dimensjoner ved velferd. Disse omtaler han som *å ha*, *å elske* og *å være* (Allardt, 1975: 8). Han ser det slik at ulike behov tilfredstilles på ulike måter. Noen behov tilfredstilles av ressurser mennesket har, andre tilfredstilles gjennom hva man er i forhold til samfunnet, og til sist er det de behov som tilfredstilles av hvordan man forholder seg til andre mennesker (Allardt, 1975: 26-27). Dette tilsvarer i Allardts skjema de tre kategoriene *å ha*, *å være* og *å elske*. Allardt understreker at disse velferdsdimensjonene ikke kan vurderes eller tolkes enkeltstående, men må forstås som en helhet. Allardts studie ble utført på voksne, men hans kategoriseringer er av en så generell karakter at de også kan benyttes i studier av barns livsverden, velferd og deres sosiale velvære. Kategoriseringene er og benyttet i studier av barn og skole tidligere. Anne Konu og Matti Rimpelä (2002) tar utgangspunkt i de tre velferdsdimensjonene for å konstruere en sosiologisk forståelse av velvære og helse i skolen.

Kategorien *å ha* har sitt utgangspunkt i de fysiologiske grunnbehovene som næring, væske, varme, luft, og et elementært nivå av trygghet. Allardt forholder seg ikke til primærbehovene, men til ressursene som er nødvendige for å få dem dekket. Det dreier seg om helse, kosthold, utdanning, arbeid og arbeidsforhold, bosted, fritid og rekreasjon, sosial trygghet, økonomiske ressurser, menneskelige friheter, og politiske ressurser. I hvilken grad man kan fjerne seg fra de direkte fysiologisk formulerte behovene er avhengig av de sosiale forholdene i samfunnet man lever i (Allardt, 1975: 28). *Å ha* dimensjonen har for flertallet av barn en tydelig sammenheng med foreldrenes sosioøkonomiske status, og derigjennom bo- og skoleområde.

Ulike ressurser er konvertible i ulik grad, men penger og utdanning er sterkt konvertible (Allardt, 1975: 30), og det er vanlig blant sosiologer å hevde at foreldre med høy utdanning overfører sin kulturelle kapital til sine barn (Bourdieu, 1984; Erikson & Johnsson, 1994; Devine, 2004; Hjellbrekke & Korsnes, 2006).

Kategorien *å elske* er knyttet til individets behov for å høre til i et nettverk av sosiale relasjoner, der man uttrykker at man liker og bryr seg om hverandre. Menneskene har behov både for å gi og å få kjærlighet (Allardt, 1975: 30). Det handler om fellesskap, og dette fellesskapet mener Allardt er en viktig ressurs, fordi det hjelper individene å realisere andre verdier, og beskytter mot psykisk sykdom. I forhold til denne studien er *å elske* dimensjonen av interesse ettersom det er rimelig å tenke seg at den kan påvirke barns sosiale velvære. Jevnaldrene har stor betydning for barn og unges sosialisering. Skolen er en sosial arena hvor man etablerer relasjoner, og hvor det skjer utøvelse av sosiale strategier. Relasjonene kan påvirke elevenes atferd i skolen, deres engasjement, motivasjon og læringsresultater (Nordahl, 2000). Den negative siden av *å elske* er alienasjon, det vil si at man som person kjenner at man er dårlig sosialt integrert, og ikke har kontroll over sitt eget liv. Dersom man har dårlige relasjoner til jevnaldrende, og står utenfor fellesskapet kan konsekvensen være ensomhet og sosial isolasjon (ibid), noe som kan antas å påvirke barns sosiale velvære i negativ retning.

Å være sees i forbindelse med menneskenes behov for personlig utvikling; det vil si selvaktualisering eller selvrealisering. For både barn og voksne er det viktig å bli betraktet som en person; å ha anseelse, mulighet til private og sosiale aktiviteter og til å kunne påvirke beslutninger som gjelder ens liv og miljø (Hewitt, 1981). Man kan tenke seg mange situasjoner der disse verdiene kommer til uttrykk, men for Allardt er arbeidslivet av særlig betydning. Å ha en meningsfull hverdag er viktig, da undersøkelser viser at arbeidsledige kan bli passive og isolerte (Allardt, 1975: 34). Oppsummert sier Allardt at det sentrale for oppfyllelse av *å være* verdier er mulighet til å kontrollere hendelser som påvirker ens liv. Siden skolen ses som barns arbeidsliv blir skolemestring en viktig del av *å være*, samtidig som psykiske mestringer har betydning.

I denne studien vil jeg benytte meg av Allardts kategoriseringer, og dermed ta for meg barns velferd og sosiale velvære gjennom dimensjonene *å ha*, *å elske* og *å være*. Kategoriene vil bli beskrevet gjennom elevenes sosiale mestringer, psykiske mestringer og deres skolemestring.

De vil bli studert i forhold til ulike uavhengig variabler, hvor hovedvekten vil ligge på sosioøkonomiske forskjeller sin betydning i skolesfæren.

1.2 Skolen og sosial ulikhet

Skolen og sosial ulikhet har vært et stort og viktig forskningsfelt innenfor sosiologien (Erikson & Jonsson, 1994). Samfunnsforskningens opptatthet av ulikhet har blitt styrket av den politiske interessen for utjevning. Dette har tradisjonelt vært aktuelt for de akademiske prestasjonene. Ved siste revisjon av nasjonale læreplaner for grunnskolen i Norge ble etisk, sosial og kulturell kompetanse innført som obligatoriske emner på linje med for eksempel språk og realfag (Norsk skoleinformasjon, 2008). Her understrekes skolens sosiale mandat, og skolens rolle for sosial læring. Det handler om solidaritet, samarbeid og å lære å ta ansvar. Alt dette er ledd i elevenes individuelle utvikling. Langt på vei ligger det en ideologisk begrunnelse i planene for å legge vekt på dette i skolen. I læreplanverkets generelle del heter det;

De som ikke er stimulert tilstrekkelig fra hjem eller nabolag, må få mulighet til å vokse i et læringsmiljø der elevene tar ansvar for hverandres utvikling. Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser”
(St.meld. nr 39, 2001-2002).

Her kan vi se at det norske læreplanverket legger vekt på utviklingen av et sosialt fellesskap, hvor alle uavhengig av hjem eller nabolag skal få en mulighet for en positiv utvikling. Her legges det, som i Allardts tre dimensjoner av velferd vekt på noen mer enn bare de materielle ressursene. Elevene skal jobbe sammen, og ta ansvar ikke bare for egen, men og for med elevenes sosiale utvikling. At dette har fått stor prioritet i skolen gjør det interessant å se om det finnes ulikheter eller fellestrekk ved barns sosiale velvære i skoler i høystatus – og lavstatusområder, og om eventuelle ulikheter følger samme mønster som de akademiske prestasjonene hvor barn fra høyere sosiale klasser hevdes å ha en fordel (Arnesen, 2003; Raaum, 2003, Bæck Karlsen, 2001).

Finland er valgt som sammenligningsgrunnlag. Bakgrunnen for dette er blant annet de senere års fokus på resultater fra OECDs PISA undersøkelser. I tillegg har finnene høye faglige

testresultater i forhold til Norge og øvrige nordiske land. At Norge må lære av Finland er noe som gjentatte ganger er blitt fremmet som et ønske, eller nærmest som et krav i norske medier (Aftenposten, 2008; Dagbladet, 2008). På den andre siden eksisterer det en populær forestilling om at den finske skolen har et stort faglig fokus, hvor skoletrivsel og velvære ikke blir vektlagt i særlig stor grad. Dette er imidlertid forestillinger basert på lite fakta og mye synsing, og som følgelig må begrunnes bedre enn det ofte gjør i norsk skoledebatt.

1.3 Oppgavens struktur

I neste kapittel gis en kort presentasjon av de nordiske skoleideologiene av relevans for problemstillingen, samt et innblikk i det finske skolesystemet. I kapittel 3 vil jeg presentere teoretiske perspektiver, og trekke frem tidligere forskning som vil bli verktøy for å analysere barns sosiale velvære. Disse perspektivene vil være av nytte for å kunne kaste lys over forskjellige kilder til ulikhet i forhold til skolefeltet. I kapittel 4 vil jeg oppsummere de teoretiske perspektivene, og sette disse inn i en modell som er nyttig i analysen av ulikheter og fellestrekk i elevers sosiale velvære mellom de ulike sosioøkonomiske områdene. Kapittel 5 vil bli brukt til å redegjøre for hvordan jeg har gått frem metodisk, og gjøre vurderinger i forhold til datamaterialets kvalitet. Kapittel 6 gir en introduksjon til casene jeg benytter meg av. Videre følger det i kapittel 7 og 8 bivariate analyser som gir en forståelsesramme av barns velferd, livsverden og deres sosiale velvære i høystatus – og lavstatusområdene. Disse vil bli fulgt opp med multivariate analyser i kapittel 9, før jeg i kapittel 10 diskuterer elevenes sosiale velvære i forhold til de tre dimensjonene; *å ha*, *å elske* og *å være*. Det siste kapittelet oppsummerer studiens hovedfunn, og trekker frem avsluttende betraktninger i forhold til videre forskning.

2. Likhetsideologien i den nordiske skoletenkningen

Det finnes mange fellestrekk mellom skolesystemene i de nordiske landene da de står hverandre nær, både geografisk, historisk og kulturelt (Norden, ingen dato). En av målsetningene til nordisk skolepolitikk har vært å skape et godt utdanningstilbud som skal være karakterisert av likeverd og rettferdighet (Rinne, Kivirauma & Simola, 2002). Utbygningen av skolen har bidratt til økt fokus på den enkeltes muligheter for personlig utvikling, samtidig som man har ønsket å skape verdinøytrale skoler. En målsetning har vært å gi informasjon til elevene, og medvirke til at alle har samme valgmuligheter. I det internasjonale bildet er ulikheter mellom elever i de nordiske landene små, men forskning viser at det fremdeles eksisterer forskjeller i forhold til klasse og kjønn (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007).

2.1 En kort introduksjon til den finske skolen

Finsk skole fremstår i PISA- sammenheng som *verdens beste skole*, og den finske skolen identifiseres av visse som fasiten for en god skole. På politisk nivå virker det som om den finske skolen representerer et referansemerke for den videre utviklingen av den havarerte norske skolen (st.meld. nr. 16, 2006-2007). Finske myndigheter har i de senere årene solet seg i suksessen fra PISA undersøkelsene, som har konkludert med at den finske obligatoriske skolen har klart å kombinere høy kvalitet i prestasjoner med et høyt nivå av likhet i utdanningsutfall (Simola, 2005). Den finske grunnskolen påstås å sørge for at majoriteten av dens elever får et solid fundament for videre skolegang, overgang til arbeidslivet og full deltakelse i det moderne samfunnet (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen & Arffman, 2002).

Den finske grunnskolen¹ har flere målsetninger, deriblant at alle skal kunne vokse ut fra sine egne evner og forutsetninger. I den nye nasjonale læreplanen som ble gjeldende for alle finske grunnskoler fra 1. august 2006, vektlegges det at alle skal ha lik rett til utdanning og

¹Grunnskolen i Finland ble obligatorisk i 1921. Denne skolen var 6-åring og gjaldt for elever mellom 7 og 13 år. Frem til 1968 var grunnskolen delt. Fra 4. klasse kunne man søke seg videre til en type "secondary school", noe som innebar en kostnad. Mot slutten av 1960-tallet var det innført en universell, kostnadsfri grunnskole. I dag er grunnskolen 9-åring, og overgangen til dette skjedde i årene 1972 til 1977 (Tuonenen, 2007; Saarrommaa Hausstätter & Sarromaa, 2008; a). Begrunnelsen for denne overgangen var ikke pedagogisk grunnet, men politisk gjennom et ønske om å gi alle like muligheter til skolegang.

”mangfoldig, variert vekst og læring”. Dette blir kalt et rammeverkpensum, og med utgangspunkt i dette har kommunene stor frihet til å kunne tilpasse læreplanen til lokale forhold (Louekoski, 2010).

Det finske utdanningssystemet er mer desentralisert enn i Norge, og læreplanene legger ingen føringer på antall lærere i en klasse, eller på klassestørrelsen (Germeten, Johansen & Niiranen, 2006). Den nye læreplanen fra 2006 gir flere rammer enn tidligere, men også denne gir stort lokalt handlingsrom. Skolene i Finland er organiserte på en annen måte enn de norske. Overvåkning av de skoleansattes arbeid og av resultatene er minimal i forhold til internasjonale standarder (Simola, 2005). Alle tradisjonelle former for kontroll over lærernes arbeid har forsvunnet fra begynnelsen av 1990 tallet. Dette kan ha sammenheng med lærerens sosiale posisjon i Finland. Deres sosiale posisjonen har vært uforandret siden borgerkrigen, da den finske lærerstanden støttet den ”hvite” borgerlige siden. De finske lærerne hadde derfor opprinnelig en tydelig plass i borgerskapets kretser, og denne posisjonen er blitt ivaretatt. Samtidig har samfunnsutviklingen i Finland overbevist arbeiderklassen om at utdanning er en nødvendighet for å sikre sine barns livssituasjon (Saarrommaa Hausstätter & Saarrommaa, 2008b). Læreryrket er forbundet med sosial prestisje, og det er vel så vanskelig å komme inn som på medisinstudiene.

2.2 Den finske skolen og elevers velvære

Lærere i den finske grunnskolen blir ofte fremstilt som pedagogisk konservative, og noe reservert i sine relasjoner med elevene og deres familier (Simola, 2005). I en studie utført av Simola (2002) kommer det frem at finske lærere på denne måten skiller seg fra sine nordiske kollegaer. Mens andre nordiske lærere enstemmig vektlegger fortrolige, personlige og konfidensielle relasjoner, snakket finske lærere til sine elever hovedsaklig i et voksent mønster, og som en vakt over orden og trygghet i klasserommet. Heller enn å oppmuntre til fortrolighet vektla finske lærere hvor viktig det var å holde en viss profesjonell distanse til elevene, og deres hjem og problemer. Denne typen av ”top-down” distanse står i strid med den sterke vekten på omsorgsetos, som tilsynelatende er vanlig blant spesiallærere og klasseromslærere i Norden (Simola, 2005). Dette kan påvirke elevers velvære da lærerne ikke engasjerer seg i elevenes liv på samme måte som de andre nordiske landene. Rapporten *sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner* (Samdal,

2009) viser at norske elever rapporterer gjennomgående høyere skoletrivsel enn elever i Finland og Danmark.

2.3 Den tradisjonelle og den nye skoletenkningen

Måten å tenke skole på har endret seg mange ganger gjennom årenes løp, og nye epoker har gitt ulike bidrag til denne tenkningen. Mot slutten av det 20. århundret sto vi ifølge Giddens (1997) ved inngangen til en ny æra som samfunnsvitenskapene må reflektere over, og som fører oss hinsides selve moderniteten. Et mangfold av termer er blitt brukt for å beskrive denne overgangen. Noen av dem er positivt ladet som ”informasjonssamfunnet”, mens andre antyder at en tidligere tilstand går mot slutten som ”postindustrielt samfunn”, eller mer radikalt ”postmodernitet”. Noen av debattene om disse forholdene konsentrerer seg hovedsakelig om institusjonelle endringer, især de debattene hvor det hevdes at vi beveger oss fra et system basert på produksjon av materielle goder til et som er mer opptatt av informasjon (Giddens, 1997).

Castells og Himanen (2002) er i denne sammenheng av spesiell relevans i sin positive tolkning av informasjonssamfunnet. De bruker Finland som skoleeksempel på et samfunn som har lyktes i å forene en velferdsstat med en konkurransedyktig industri basert på høy kompetanse og teknologi. I deres analyse av informasjonssamfunnet er skolen en nøkkelinstitusjon. I hvilken grad denne bør ha fokus på velferd og sosialt medborgerskap, eller mer tradisjonell akademisk profilering, er ikke et spørsmål for Castells og Himanen av den enkle grunn at de antas å være forenlige mål. Likefullt er det åpenbart at skolen i dag er formål for en politisk og faglig tautrekking mellom to alternative skolemodeller.

I den ”tradisjonelle nordiske skolemodellen” eller ”velferdsmodellen” ligger fokus på akademiske prestasjoner, samt på elevenes trivsel og velvære. Kjernen i denne modellen har ofte vært at mennesker ikke kan måles i penger, og det som er økonomisk fornuftig er ikke alltid det beste for individene i systemet; hovedsaklig elevene og lærerne. I den tradisjonelle skoletenkningen har lærerne hatt stor autoritet, ved at skolene har vært forholdsvis lite transparente, og med begrenset press utenfra. Modellen har langt på vei vært formulert gjennom læreplaner og planverk som har bidratt til en standardisering av undervisningen på papiret, om ikke nødvendigvis i praksis (Imsen, 2001)

”Den nye skolemodellen” eller ”produksjonsmodellen” bunner nye perspektiver og forståelsesmåter inspirert av økonomisk teori og en tenkemåte med vekt på effektivitet, ofte referert til som *new public management*. Her overfører man økonomi – og forretningsinspirerte ideer til offentlig forvaltning (Røvik, 2007). En sentral tese innenfor disse reformene er at et mer markedsorientert perspektiv innenfor offentlig sektor vil føre til mer kostnadseffektive tilbud, uten at dette vil føre med seg negative bi-effekter i forhold til andre mål og vurderinger. Dette kan man se tendenser til i skolesfæren. Innenfor ”den nye skolemodellen” vil samfunnet prøve å få mest mulig ut av skolen ved å investere penger i den. Skolen blir mer transparent, og det legges mer press på sektoren; både utenfra og innenfra. Foreldrene og elevene skal gis større forhandlingsmuligheter, og lærerne bør kontinuerlig rapportere hva de gjør. Befring (2004) viser til en konstruktivistisk grunnleggende forståelse av læring med et premiss om at det er den lærende som lærer, og må ha hovderollen i læringsprosessen. Dette medfører at det er mer problematisk å legge til rette for læring enn det den tradisjonelle skolepedagogikken har hatt som utgangspunkt. Skolen, eller lærerne, skal være ”accountable”, eller forklarlige og ansvarlige, og har på denne måten fått mindre autoritet. Et sentralt kjennetegn i tenkingen knyttet til den nye skolemodellen er at de lærende selv, enten det er snakk om barn, unge eller voksne, skal bli sett på som aktører og konstruktører av sine egne liv (Befring, 2004). Dette er også i linje med en politikk eller ambisjon om en reforhandlet maktbalanse mellom skolen og familien, hvor familien er mer inne i skolen ved at de til en viss grad føler at skolen er en investering for barna som de må overvåke.

Både Norge og Finland har investert stort i skoleinstitusjonene, uten at det bestandig gir det ønskelige utfallet (Mejding & Roe, 2006). Fra politisk hold ønsker man en standardisering som hjelper alle elevene med å komme gjennom skolen på en fornuftig måte. Samtidig oppstår det mer forhandlinger innenfor systemet; både mellom lærer og foreldre, foreldre og barn, lærer og rektor, og lærer og barn, som skaper nye typer av pedagogiske og styringsmessige utfordringer.

Selv om de to måtene å tenke skole på skiller seg fra hverandre med hensyn til ideologi og vektlegging av effektivitet i forhold til velferd og sosial utjevning, er det uansett et spørsmål om vektlegging, heller enn et ”enten – eller” spørsmål. Det mest relevante i forhold til foreliggende studie er på hvilke måter de utspiller seg, og hvilke konsekvenser, både positive

og negative, de får for elevenes sosiale velvære i områder med ulik sosioøkonomisk sammensetning.

Hvilken modell skolene vektlegger kan tenkes å ha en innvirkning på elevenes sosiale velvære. Bernstein og Lundgren (1983) har gjennom boken ”makt, kontroll og pedagogikk” presentert to ulike former for reproduksjon; vertikal og horisontal. Disse to formene har gitt en referanseramme som har hatt betydning for skoletenkingen i Norden. Den vertikale reproduksjonen relaterer til de ferdigheter og kunnskaper som er nødvendig for å opprettholde produksjonen i samfunnet, mens den horisontale formidles gjennom ”tekster for pedagogikk” (Bernstein & Lundgren, 1983; 23). Bernstein og Lundgren beskriver videre de grunnleggende prinsippene i skolens daglige aktiviteter gjennom begrepene klassifisering, innramming og kode. Koden skaper og regulerer det som er legitimt i skolen, og disse kodene bestemmes av klassifiseringenes og innrammingens styrke. Dette er med på å skape særskilte kontekster og former for pedagogisk praksis som kan forstås som uttrykk for skolens sosiale forhold. Relatert til den foreliggende studien kan elevenes sosiale velvære vurderes i forhold til den kode, eller den skolemodell, som er mest vektlagt i skolen.

3. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg teorier og perspektiver som kan være med å skape en forståelse av barn og barndom, og som kan spille en sentral rolle i hvordan barn har det gjennom dimensjonene av *å ha, å elske og å være*.

3.1. Ulike måter å forstå barndom på

I den tradisjonelle sosiologiske forståelsen av barnet ses barndommen som en overgangsfase. Fokuset ligger her gjerne på verdsetting og oppvekstmiljø. Perspektivet kan være nyttig for å kaste lys over hvorfor barn i utsatte familier kommer dårlig ut, som en konsekvens av mangel på ressurser og støtte i oppveksten. Dette kan knyttes til begrepet sosial arv, som peker på hva man har med seg av ulike typer av ressurser og belastninger. Begrepet forstås ofte som *belastede sosiale oppvekstbetingelser*. Ambisjonen om å bryte den (negative) sosiale arven har i nordisk sammenheng stått sterkt både blant samfunnsmedisinere, velferdsforskere og politikere (Nysom Egebrønd, 2009).

Det har i lang tid foregått en diskusjon om hvorvidt barn med dårlige oppvekstforhold kan ha fordel av å tidlig komme inn i utdanningsinstitusjoner som barnehager og skoler (Dale, 2008). Ønsket om å påvirke den negative sosiale arven har vært en målsetning både i den norske og den finske velferdsstaten, som begge har hatt stort fokus på likhet og like muligheter for alle. I dette likhetsprinsippet har skole og utdanning fått en viktig rolle, med betydelige investeringer i utdanningssystemet. Om disse investeringene har gitt de ønskede resultatene, både faglig og med tanke på utjevning av sosial ulikhet er et stort diskusjonstema (Mejding & Roe, 2006).

Sosial arv kan imidlertid også ha en positiv betydning, hvor barn overtar mønstre fra foreldrene i kraft av trygge livsforhold, og en positiv utviklingslinje fra en generasjon til den neste. I forskning innenfor sosial arv er det vist at både foreldre og skoler i ulike strata i samfunnet til en viss grad behandler barna ulikt. Tradisjonelt antas det blant utdannings- og skoleforskere at sosioøkonomisk bakgrunn har betydning i den forstand at barn med ulik klassebakgrunn får forskjellige tilbakemeldinger, og blir belønnet for ulik klasseromsatferd (Hernes & Knudsen, 1976). Samuel Bowels og Herbert Gintis (1976) argumenterer for at elevene blir opplært til personlighetsegenskaper som angivelig blir belønnet i ulike yrkesstrata; arbeiderklassen for føyelighet og lydighet, styreklassene for initiativ og personlig

selvsikkerhet². Dette er også tankeganger vi finner i mye av klasse- og sosialisasjonsforskningen (Holter, 1974; Willis, 1977; Grusky, Szelényi & Ku, 2008).

I forhold til denne studien er det et viktig poeng at elevene lærer mer i skolen enn det som står i læreplanen (Grusky m.fl. 2008). Dette kalles ofte ”medlæring”. Noe av den viktigste medlæringen som skjer i skolen er det eleven lærer om seg selv, og kunnskap om relasjoner de danner til mennesker rundt seg (Bauer & Borg, 1976). Tilrettelegging av læringsmiljøet i skolen skal derfor både ta hensyn til hva som gir effektiv læring av faglig stoff, og hva som har betydning for utviklingen av blant annet selvoppfattelse og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når det i teorier om sosial arv hevdes at barn med ulik klassebakgrunn blir belønnet for ulik klasseromsatferd kan det argumenteres for at det og kan eksisterer skiller i vektlegging av faglig stoff og av sosial kompetanse mellom klassene. Når styre klassene blir belønnet for initiativ og personlig selvsikkerhet kan det tenkes at elever med denne bakgrunnen vil ha bedre forutsetninger til å lære å samhandle med andre og ha tro på egen mestring. Slike skiller i barns livsverden kan tenkes å ha en sammenheng med deres sosiale velvære.

Barndomsperspektivet har derimot oppstått som en motreaksjon mot en tankefigur hvor barnet ses som et speilbilde av sine foreldre og voksenverdens normer og verdier. I stedet for å se barnet som et objekt, viser det til barn som aktivt handlende sosiale aktører som responderer på ulike typer av stimuli i sin livsverden. Qvortrup (1994) hevder at dette perspektivet tradisjonelt har vært fraværende innenfor mye sosiologi, pedagogikk og psykologi, men at det også har skjedd en dreining i senere år mot å se på barn som aktivt handlende aktører. Dette åpner opp for en bredere diskusjon og analyse av barns levekår og livssituasjon, men også av barndommen generelt. Her er det for eksempel nærliggende å fokusere på barns rettigheter som konsekvenser av en tiltagende grad av individualisering i forhold til skole, barns relasjon til venner og voksne, samt barn som konsumenter av varer og tjenester. I den grad forskernes økte interesse for barnets relative autonomi korresponderer med barndommen i praksisfeltet, er det også av interesse å vite mer om barns makt og forhandlingssituasjon i skolesammenheng. Satt på spissen skulle man kunne si at økt myndiggjøring og autonomi til

² Denne forskningen ble utført i USA, og man skal være forsiktig ved å sette for mange likhetstrekk mellom det norske og det amerikanske samfunnet. Likevel kan dette være nyttig for å kunne kaste lys over ulike opphav til reproduksjon også i det norske samfunnet.

foreldre og barn som konsumenter av tjenester, passer inn i det jeg tidligere har vist til “som den nye skolemodellen”, eller new public management – filosofien.

I likhet med barndomsperspektivet ser Schultz Jørgensen, Ertmann, Egelund & Niels (1993) på barn som handlende aktører, og viser til at noen barn har bedre muligheter til å realisere sine valg enn andre. I denne sammenheng lanserer de begrepet risikobarn, som peker på at barn med belastende oppvekstvilkår har en forhøyet risiko for dårlig utvikling. Belastende oppvekstvilkår øker risikoen for utstøtelse, marginalisering og dermed svekket sosial velvære. Likevel er det ingen automatikk knyttet til dette. Noen barn utviser større sårbarhet enn andre, på samme måte som noen barn er i besittelse av beskyttende egenskaper gjennom aktiv bruk av mestringsstrategier. Ved å se barn som aktivt handlende aktører med ulike måter å håndtere vanskelige livssituasjoner, blir det klart at barndommen ikke bare består av arv, men også hvordan man forvalter denne arven (Nysom Egebrønd, 2009; 9). Dette betyr ikke at barn står fritt i sine valg, men at barns sosiale utvikling er en aktiv prosess, hvor barna selv i mer eller mindre grad er med på å forme sine liv; noe som videre kan tenkes å påvirke deres følelse av mestring og velvære (Kvaran 2008).

En av de sosiologene som tydeligst har demonstrert at individers livssituasjon ikke bare er et resultat av kapital og resurser, men og av hvordan kapitalen brukes i ulike typer av praksisfelt er Pierre Bourdieu. Han viser at normer og verdier ikke er gitt, men underlagt ulike typer sosiale spill hvor visse verdier og egenskaper står høyere enn andre, og der langt i fra alle aktører er seg selv bevisst hva som erkjennes eller mis skjennes. Bourdieu er ikke opptatt av barn og barndom som handlende aktører i sine analyser. Likevel vil jeg hevde at flere av hans innfallsvinkler kan være nyttige perspektiver i en studie som kaster lys over barns sosiale velvære gjennom kategoriene *å ha*, *å elske* og *å være*, og hvilke levekårsskiller som har en innvirkning på disse kategoriene. Her er det viktig å understreke at Bourdieu i hovedsak er opptatt av den høyere sosiale klasse, og hvilke fordeler aktører i denne klassen kan få ut av sin posisjon i samfunnet.

3.2 Barns oppvekstbetingelser med Bourdieuske briller

Bourdieu er opptatt av hvordan ulike former for praksis er forankret i spesifikke sosiale felt og institusjonelle ordener. I sin forskning er han opptatt av å knytte forbindelseslinjer mellom handlinger og sosiale strukturer, som for eksempel oppvekstvilkår og levekår, og hvordan dette preger holdninger og væremåter. Bourdieu fokuserer på den symbolske kapitalen aktører tar med seg når de entrer sosiale felt. Han hevder langt på vei at barn møter skolen med ulike forutsetninger som er i samsvar med foreldrenes klasseposisjon. Selv om Bourdieu tilsynelatende bryter prinsippet om å gi barn og unge en egen stemme som aktører, viser han samtidig til viktige prinsipper av felt ikke bare voksne men også barn inngår i (Lareau, 2005).

Feltene baserer seg i følge Bourdieu på Doxa; det vil si det som blir fremstilt som naturlig og er den underforståtte delen av kulturen. Knyttet til skolefeltet viser doxa til det som alle aktørene gjør, og mener intuitivt; for eksempel oppfattelsen av at man lærer noe og utvikler seg fordi man går på skolen. Doxa representerer på denne måten kollektive forestillinger hos de enkelte mennesker (Olsen & Møller Pedersen, 2000; 150). Doxa setter seg i oss, og gjennom våre praksiser bidrar vi til at forestillingene om sannhet, den gode eleven eller læreren opprettholdes (Bourdieu & Wacquant, 1993; 82-83). Doxa handler følgelig om gjeldende normer og holdninger som oppstår mellom mennesker som er sammen, og som utgjør et fellesskap.

I skolefeltet, og i enkeltskoler eksisterer det, som i alle institusjoner, ulike regler; både skrevne og uskrevne. Det eksisterer for eksempel normer for og forventninger til hvordan man snakker til foreldre, omgås barna og hvem som bestemmer. Den doxa som finnes i institusjonen er ikke statisk og kan være forskjellig avhengig av hvilke personer som inngår i kollektivet. Doxa i skolefeltet kan sees som en offentlig doxa, som omfatter skolens oppbygning nedfelt i nasjonale og lokale læreplaner.

Selv om det finnes en doxa i feltene som påvirker både normer, regler, forventninger og målsetninger er det ikke alltid er samsvar mellom det aktører sier de prioriterer og hva de gjør. Dette kommer tydelig fram i sammenlikninger av norsk og finsk skole (Fladmoe & Leiulfsrud, 2011). Mens utdanningsekspertene og politikere stadig gjentar mantraet at norsk skole er opptatt av trygghet og inkludering av alle barn uavhengig av sosial bakgrunn, finner vi eksempler på at klaseskillene er større og at læringsmiljøet, motivasjon og disiplin er dårligere i Norge sammenlignet med Finland (Grepperud, 2000; UFD, 2002). Her er det

nærliggende å tenke seg at antagelser om velferd og sosial utjevning i Norge bidrar til en nedprioritering av ambisjoner om å aktivt motvirke sosial ulikhet blant elever i skolesammenheng. I Finland, med en annen offentlighet og anerkjennelse at samfunnet er klassesdelt, blir det omvendt lettere å ta tak i denne type utfordringer gjennom en tydeligere offentlig styring av skolene og bevisst politikk som går inn for å ha klasseblandede skoler.

Bourdieu er videre opptatt av ulike former for kapital som aktører benytter når de entrer ulike felt. Den økonomiske kapitalen hos Bourdieu referer til penger eller andre materielle eiendeler med verdi, og knyttes i denne studien til kategorien *å ha*. Denne kapitalen gjenspeiler foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn, og påvirker hvilket skoleområde deres barn hører til. I forhold til denne studien kan dette antas at elevenes *å ha* ikke i like stor grad spiller inn i elevenes skolehverdag i Finland, ved at politikken i større grad tar tak i klassesegregeringen ved at de erkjenner at den faktisk eksisterer.

Den symbolske kapitalen handler om ære og prestisje. De som har anerkjennelse har en symbolsk kapital som gjør at de har makt til å definere hva som skal anerkjennes og ikke (Pedersen, 2008). I den symbolske kapitalen ligger kulturell- og sosial kapital. Den kulturelle kapital er summen av kulturelt arvet og individuelt skaffet kjennskap til ”riktig” kulturell kunnskap. Ved å følge ”gode kulturelle investeringsstrategier” innenfor familien, er noen sosiale grupper i stand til å sikre at deres barn får fordeler i utdanningsfeltet. Her skiller Bourdieu (1984) mellom tre ulike strategier: den kroppsliggjorte, den objektiverte og den institusjonaliserte formen. For studiens formål er den institusjonaliserte formen av kulturell kapital relevant. Denne refererer til universitets- eller høyskoleutdanning og profesjonell dyktighet. I følge Bourdieu (1984) utgjør den kulturelle kapitalen kunnskapsbasen i utdanningen som består av spesifikke abstraherende evner, og muligheter for språklig manipulering og formell tenkning, som alle er karakteristikk av den kulturelle kapitalen til de høyere sosiale klassene. På denne måten tar utdanningssystemet utgangspunkt i, og belønner den type kulturell kapital som barn med høy sosial bakgrunn innehar. Barn fra de øvre klassene har internalisert disse evnene og denne kunnskapen før de entrer skolen, og innehar derfor nøkkelen til budskapet som blir overført i klasserommet (Bourdieu & Passeron, 1990).

Siden barn fra høyere klasser i større grad synes å ”passe inn” i utdanningssystemet er det mulig at dette vil påvirke elevenes fundament for mestring av og positive holdninger til

skolen. Dette kan påvirke elevenes følelse av hva de er i skolefeltet, og i samfunnet som helhet. Dersom elevene ikke føler at de mestrer sin tilværelse, vil dette kunne påvirke deres selvbilde. Goleman (1998) hevder at mennesket i det moderne samfunnet har stadig større behov for å mestre sitt eget liv, og at voksende tendenser til depresjoner, atferdsforstyrrelser og ensomhet viser at behovet for mestring er stort. Dersom elevene føler at de ikke passer inn i skolen, vil dette kunne påvirke deres *å være*, og derigjennom deres sosiale velvære i negativ retning, og få konsekvenser for barna senere i livet.

Jean Anyon (1988) har med grunnlag i blant annet Bourdieu og Bernsteins arbeider undersøkt om det i skolen, og i klasserommet, gis ulik respons og opplæring til elever basert på det sosiale området skolene ligger i. Denne studien er gjennomført i USA, men kan være av nytte for å kunne kaste lys over ulikheter også i det nordiske skolesystemet. Gjennom studien viser hun at elever i arbeiderklasseskoler mottok undervisning der det i sterk grad var vektlagt å følge regler, og at de gjorde arbeidet på riktig måte. I middelklasseskolene ble det også vektlagt om elevenes arbeid var riktig, men elevene fikk valg vedrørende hvordan arbeidet skulle utføres. I skoler med barn fra høyere sosiale klasser skilte pedagogikken fra de andre skoleområdene. Her ble det stilt krav til deres analytiske kunnskaper og ferdigheter. Forståelse og begrunnelser var mer vektlagt enn om svarene var riktige eller ikke. Anyons studie viser hvordan opplæringen var lagt opp etter elevens sosiale og kulturelle bakgrunn, og var klassespesifikk. Elevene fikk skolefaglig og kulturell kapital som var relatert til forventet framtidig arbeid. I en nyere norsk studie viser Nordahl (2000) i likhet med Anyon at det er relativt klare sammenhenger mellom foreldres utdanningsnivå, og elevenes skåre innenfor skolerelaterte personlighetstrekk eller atferdsmønstre. Han viser at det er en tendens til at desto mindre utdanning foreldrene har, jo mindre tilpasningsorientert blir elevene vurdert. Det ser dermed ut til at foreldres utdanningsnivå har betydning for graden av tilpasning i skolen. Dersom elevene ikke klarer å tilpasse seg skoleinstitusjonene, kan dette tenkes å få konsekvenser for barna, noe som igjen vil påvirke deres sosiale velvære. Nordahl hevder videre at disse forskjellene ikke bare kan forklares ut fra foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn, men viser til grunnlag for at forskjellene kan knyttes til praksis i skolen (Nordahl, 2000; 333).

Den siste av de tre kapitalformene, sosiale kapital, defineres av strukturer og funksjoner i våre sosiale nettverk. Menneskelige forbindelser betyr mye for oss som individer. Fra et sosiologisk perspektiv kan vi delvis hevde at vi er definerte ut fra hvem vi kjenner, og hvor vi

kommer fra. Det er en konsensus at sosial kapital står for aktørers mulighet til sikre seg fordeler fra medlemskap i sosiale nettverk eller andre sosiale strukturer. Sosial kapital kan derfor defineres som summen av eksisterende eller potensielle ressurser som en enkelt aktør eller en gruppe råder over i kraft av et nettverk av subtile relasjoner. Det vil med andre ord si summen av kapital som kan mobiliseres i kraft av et nettverk (Bourdieu & Wacquant, 1993).

Bourdieu vektlegger i høyere grad betydningen av kulturell og økonomisk kapital enn nettverk og sosial kapital. I forhold til barn og unge er det i tidligere skoleforskning vist at akademiske prestasjoner, kognitiv utvikling og sosial identitet er tett sammenvevd med miljøfaktorer, herunder relasjoner til barn og voksne (Coleman, 1994). At barn befinner seg i ulike sosioøkonomiske livsverdener, gjør det også nærliggende å tenke seg at det finnes en klassegradient i barns velferd og velvære. Det store fokuset på familieeffekter i tidligere velferds- og skoleforskning kan ha bidratt til å tone ned skolerelaterte tema, med en tydelig påvirkning på barns selvaktelse, selvtillit og graden de selv føler at de har kontroll over egne liv (Morrow, 1999).

I forhandlinger med den sosiale verden benytter mennesker, i følge Bourdieu & Wacquant (1993), seg av sin habitus som er en internalisert mental, eller en kognitiv struktur. Gjennom disse internaliserte og kroppsliggjorte strukturene oppfatter, forstår, verdsetter og vurderer individene sin sosiale omverden. Habitus kan her settes i sammenheng med individenes sosiale posisjon, der personer i samme sosioøkonomiske klasse tenderer til å likartede habitus (Bourdieu, 1990). Habitus inneholder i følge Bourdieu ulike disposisjoner som etableres gjennom en varig og sosialt ubevisst innarbeiding av de ytre strukturene. De ulike disposisjonene kan ses som et produkt av det sosiale miljøet individer vokser opp under.

Disposisjonene kan sammenliknes med en anonym og tilfeldig oppdragelse. Oppdrageren har makt til å påføre andre sin definisjon av situasjonen som det allment erkjente, som for eksempel hvilken levemåte man velger. Påføringen utgjør en symbolsk styrke, og dette styrkeforholdet er skjult i selve overføringsprosessen (Callewaert, 1992). Bourdieu kaller denne påføringen symbolsk vold, som henspiller at det er krefter utenfor det enkelte individ som legger føringer for preferanser og handlemåter. Individets handle- og væremåter etableres innenfor rammene av det som gjelder i deres sosiale klasse. Konsekvensen av den symbolske volden nedfelles i den enkeltes habitus. Den enkelte utvikler mange forskjellige disposisjoner, og habitus kan betraktes som strukturen som skaper enhet mellom

disposisjonene. Man kan med andre ord si at det individuelle, det personlige og det subjektive er sosialt og kollektivt, og habitus blir på denne måten en sosialisert subjektivitet (Bourdieu & Wacquant, 1993). Dette kan medføre at skoler i ulike sosioøkonomiske områder vil ha ulike måter å forstå og handle i forhold til omgivelsene på, noe som medfører at elevenes *å ha* påvirker deres opplevelse hva man er i forhold til samfunnet og hvordan de forholder seg til andre mennesker.

3.3 Barns oppvekstbetingelser med sosialpsykologiske briller

Bourdieus teoritilnærminger kan kritiseres for å være for statisk ved at den har liten åpning for endring. Viginia Morrow (1999) diskuterer for eksempel begrepet sosial kapital med utgangspunkt i både Bourdieu og Coleman. Hun hevder at begrepet er svært dårlig spesifisert i forskningen på barn og unge. Begrepet har en tendens til å konsentrere seg om foreldrenes innvirkning på barna, og vekten har vært på hvordan foreldre kan investere i sine barns velbefinnende og deres fremtidige livsløp. Her kommer det frem at det mangler et barndomsperspektiv hvor man utforsker hvordan barna selv aktivt genererer, og forhandler sin sosiale kapital. Fallgruven i forestillingen om sosial kapital slik den tidligere er brukt i relasjon til barn og unge mennesker, er i følge Morrow (1999) at det bagatelliserer barns handlefrihet, og overfortolker foreldres innflytelse på barns liv. Konseptet bagatelliserer også i følge Morrow bredere sosio-strukturelle påvirkninger på barn i vilkår for muligheter for autonomi, deltakelse og valgtakning i de miljø og institusjoner barna er i, spesielt innenfor utdanningssystemet som det stedet hvor barn bruker store deler av sin tid.

Sosialpsykologien stiller spørsmål om hvordan barn og unge har kommet i den livssituasjonen de befinner seg i, hvordan de tenker og føler, hvordan deres atferd påvirkes av andre de kommer i kontakt med, samt mange andre aspekt ved de sosiale prosesser og strukturer som barn i sin hverdag er del av. Sosial innflytelse og grunnleggende trekk ved forholdet mellom individer er sentrale tema innenfor sosialpsykologien. Man er her opptatt av å forklare barns problembelastninger som psykisk last koblet til den sosiale konteksten. Barns psykiske tilstand og deres velvære knyttes i særlig grad til sosialiseringsprosessen, og hvordan den er sammenvevd med kulturelle, sosiale, samfunnsmessige og moralske verdier (Deaux, Dane, & Wrightman, 1993). Den sosiologiske interessen i dette feltet er særlig knyttet til hvilken betydning kulturelle, strukturelle og relasjonelle faktorer har å si individets utvikling og livssituasjon. Dette perspektivet er nyttig å ha med seg inn i denne studien da det er opptatt av

å forklare hva det er som gjør at mennesker opptrer som de gjør i ulike sosiale sammenhenger?

Her får George H. Meads (1934) teorier om *jegets* opprinnelse og utvikling en betydning for å forklare hva som skjer i sosialiseringprosessen. Gjennom å introdusere betegnelsen *den generaliserte andre*, viser han hvordan samfunnets forventinger etter hvert blir en del av barnets bevissthet, noe som igjen kommer til uttrykk i de ulike rolleposisjonene barnet lærer seg å innta. Dette handler ikke bare om hvordan barnet etterligner andres roller og atferd, eller hvordan barnet skal oppføre seg. I *symbolsk interaksjonistisk* tenkning handler dette om en prosess som på avgjørende måter former barnets syn på seg selv, og for å beskrive de allmenne normene og verdiene vi bruker som målestokk for å vurdere oss selv og vår egen atferd. Hvordan barnets ”rollekomposisjon” blir, avhenger av hvordan sosialiseringprosessen forløper (Hewitt, 1981: 86).

I forhold til mitt eget prosjekt er det vanskelig å se bort i fra at det ikke finnes en, men mange typer barndom. Dette arter seg ikke bare i termer av ulikheter i ressurser og habitus, men også i hvordan barn lever sine liv. Her finner jeg det nærliggende å ikke begrense meg til tradisjonell levekårsanalyse eller en ren Bourdieu tilnærming, men også trekke veksler på innsikter fra nyere barndomsforskning og sosialpsykologi som vektlegger barn som aktører.

4. Velvære i skolen: en sosiologisk tilnærming

I foregående kapittel argumenterer jeg for at det finnes ulike måter å nærme seg barndom og barns sosiale velvære på. Dersom man velger kun å se på barndom gjennom et klasse- og ulikhetsperspektiv, kan man ut fra ulike teorier hevde at barn fra lavere sosiale klasser er dømt til å ikke mestre hverdagslige utfordringer i like stor grad som barn fra høyere sosiale klasser. En slik innfallsvinkel viser at det ligger føringer på barn og unge gjennom foreldrenes økonomiske, kulturelle og sosiale kapital. I tillegg vil barnas *å ha* legge føringer for barna på grunn av at deres oppvekstmiljø bestemmer hvilket skoleområde de tilhører, og som igjen vil legge føringer på hvilke doxa som regjerer i den skolen de går i. En slik innfallsvinkel tar ikke hensyn til at barn er handlende aktører, som kan påvirke egne valg og sin hverdag.

Barndomsperspektivet ser på barn som handlende aktører som kan forhandle med sin sosiale arv, og de felt barna trer inn i. Dette gir en forståelse av at barn har muligheten til å påvirke egne liv, og at det i en studie av barn og deres livsverden må inkluderes et perspektiv som ikke kun fokuserer på klasseulikheter. Her virker sosialpsykologien som et rasjonelt supplement, da denne vitenskapelige retningen er opptatt av å forklare barns liv og problembelastninger som psykisk belastning koplet til den sosiale konteksten. Ved å koble de ulike perspektivene sammen, kan man få en sosiologisk innfallsvinkel som inkluderer ulike sider ved barns livsverden, og derigjennom et utgangspunkt som kan ta for seg forskjelligartete sider av barns *å ha*, *å elske* og *å være*.

Allardt (1975) gjorde og i sin studie et skille mellom økonomiske – og personlige ressurser, og slår i tillegg fast at gode materielle ressurser ikke trenger å bety at man er lykkelig. Han presenterer to enkle, men grunnleggende distinksjoner som ligger til grunn; levenivå/livskvalitet og velferd/lykke (Allardt, 1975; 23).

Levenivå/livskvalitet består av de materielle og upersonlige ressurser som individer kan benytte til å styre sine livsvilkår. Levenivå henviser til behov hvor graden av tilfredsstillelse er definert gjennom forekomsten av materielle og upersonlige ressurser. På denne måten er tilfredsstillelsen av behov som for eksempel inntekt og bosted direkte definert gjennom forekomsten av materielle eller upersonlig ressurser. I studier av barns velvære må dette måles gjennom foreldres inntekt, og ressursene som finnes i området barna bor i. På den andre siden kan ikke tilfredsstillelsen av kjærlighet eller selvrealisering defineres gjennom forekomsten av materielle ressurser. Denne tilfredsstillelsen dekkes på grunnlag av hvordan

menneskelige relasjoner fungerer. Her bruker Allardt (1975) termen *livskvalitet* for å dekke slike behov, hvor graden av tilfredsstillelse ikke defineres gjennom forekomsten av materielle ressurser. I denne studien vil dette bli beskrevet gjennom kategoriene *å elske og å være*.

Velferd kan defineres gjennom grad av behovstilfredsstillelse. Med behov menes de fundamentale behov i den betydning at behov angir hva mennesker trenger for å leve et godt liv (Allardt, 1975). *Lykke* henviser til menneskers subjektive opplevelser og følelser. Graden av lykke er definert ut fra i hvilken utstrekning mennesker opplever, eller føler seg lykkelige. Distinksjonen innebærer at velferd er mer en objektiv kategori av lykke. Mennesker kan ta feil og være uvitende om sine behov, men menneskene selv er den beste dommeren når det gjelder lykke. Når man skal studere barns opplevelse av egen sosiale velvære kan det på grunnlag av dette argumenteres for at det er nyttig å henvende seg direkte til barna selv når man skal skaffe informasjon om dette temaet. Dersom man skaffer informasjon fra foreldre eller lærere vil man ikke klare å fange barnas subjektive opplevelse av deres velvære.

Allardt plasserer disse distinksjonene i en firefeltstabell, som jeg vil gjengi her.

Tabell 4.1 Allardts firefeltstabell over distinksjoner i menneskers behov

	Velferd	Lykke
Levekårsnivå	1. Behov der tilfredsstillelse er definert i termer av materielle ressurser.	3. Subjektive fornemmelser og opplevelser av ens materielle og ytre levekårsvilkår
Livskvalitet	2. Behov der tilfredsstillelse er definert i termer av relasjonene til andre mennesker, samfunnet og naturen.	4. Subjektive fornemmelser og opplevelser av relasjonene til mennesker, natur og samfunnet.

(Allardt, 1975: 23)

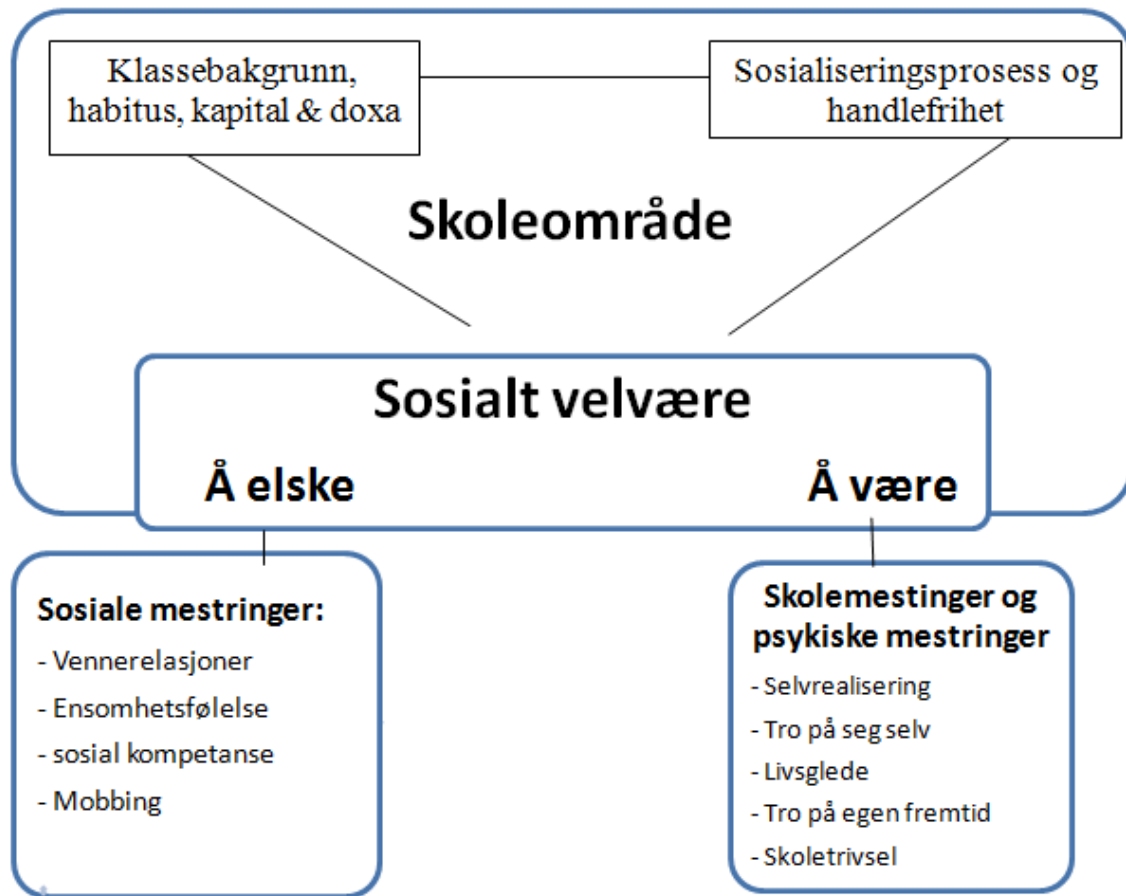
Disse distinksjonene bidrar til et supplement av teorier som sosial arv, og viser at man ikke nødvendigvis trenger å ha store materielle ressurser for å ha høy livskvalitet og for å være lykkelig. Man kan bygge videre på denne firefeltstabellen og inkludere begrepene som ble introdusert i teorigapittelet for å bygge opp en sosiologisk modell som kan være med på å gi forklaringsgrunnlag til barns sosiale velvære. Denne modellen vil ta hensyn til alle de ulike innfallsvinklene som ble presentert i foregående kapittel.

Sosial arv viser til at mennesker har et sett med ressurser til rådighet, og at vi på mange måter er styrt av og har muligheter og/eller begrensninger ut i fra dette. Den sosiale arven er styrt av

foreldres utdanningsnivå og økonomiske kapital. Habitus og sosial kapital kan sees som en videreføring av dette, men mennesker kan i tillegg kan legge strategier og utnytte sine nettverk og klare å handle på tross av mulighetene og/eller begrensningen som ligger til grunn. Videre ser vi at den kulturelle kapitalen kan legge føringer på elevene i skolefeltet, og at det her finnes mange ”tatt for gitt sannheter” som vi mer eller mindre ubevisst følger. Allardts firefeltstabell viser på den andre siden at lykke og livskvalitet ikke nødvendigvis behøver å bli entydig styrt av materielle ressurser, og her vil en sosialpsykologisk tilnærming som tar hensyn til ulike sosiale prosesser og strukturer barn er en del av, være et nyttig supplement.

Når jeg bygger på Allarts studie er det viktig å være klar over at den ble gjennomført på voksne mennesker i nordiske land. Min studie konsentrer seg om barn, deres velvære og skolelivsverden. Likevel vil jeg videreføre hans hovedkonsept om *å ha*, *å elske* og *å være*, og lage en modell som kan kaste lys over ulike levekårskiller i barns livsverden og i deres sosiale velvære. For denne studiens formål vil konseptet av *å ha* gjenspeiles i de uavhengige variablene som skoleområde, foreldres klassebakgrunn og barnets subjektive oppfattelse av familiens økonomi. *Å elske* vil bli sett i forhold til barns sosiale mestring, det vil si vennerelasjoner, sosial kompetanse og betydningen av å samhandle med andre. Dette samsvarer med Allardts definisjon av *å elske* som naborelasjoner og lokalt fellesskap, familiefellesskap, vennskapsforbindelser. *Å være* vil belyse elevenes evne og mulighet til å realisere seg selv. Siden jeg i denne studien fokuserer på barns skolelivsverden og barns velvære blir kategorien *å være* i denne studien både skolemestring og psykiske mestring. I analysen vil disse likevel bli skilt fra hverandre for å kunne undersøke om det finnes fellestrekk eller ulikheter mellom disse. I hovedsak vil de måle tro på seg selv og skolearbeidet, følelsen av prestasjon, selvsikkerhet og livsglede. Operasjonaliseringen av de enkelte variablene vil bli grundigere beskrevet i metodekapittelet.

Figur 1. Barns sosiale velvære og skolelivsverden; en sosiologisk modell



Figuren gir en oversikt hva som er viktig når man skal studere barns sosiale velvære, skolelivsverden og hvilke typer av ulikhet som finnes barns livsverden. Konu og Rimpelä (2002) hevder at kunnskapen om tilstanden av velvære, både på det individuelle planet, og på skolenivå er ufullstendig. Modellen gir en nyttig innfallsvinkel til analysering av elevenes egne oppfatninger av sin livsverden og velvære. Hver enkelt velvære kategori inneholder flere aspekt ved barns liv i skolen. Modellen tar også hensyn til innvirkningen av elevenes hjemmeforhold, boområde, sosialisering og handlefrihet.

Betydningen av en modell som kaster lys over barns sosiale mestring, skolemestring og psykisk mestring kommer blant annet frem i rapporten *Sammenheng mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. Resultatene fra rapporten viser at det er rimelig å anta at det er en sammenheng mellom psykisk heles og helseatferd, og mellom skoletrivsel og skoleprestasjoner. Resultatene viser og at sammenhengen sannsynligvis er at barn og unges

livstilfredshet, helse og helseatferd har betydning for både skoletrivsel og skoleprestasjoner (Samdal, 2009).

4.1. Bakgrunn for forskningsspørsmål

I analysene vil vi se om det er forskjeller i skolefeltet i det norske og det finske caset, og om ulike ”tatt for gitt sannheter” utspiller seg på ulike måter i høy – og lavstatusområdene. Vi skal studere hvordan elevenes livsverden er bygd opp, hva som påvirker deres sosiale velvære og om det finnes klasseskiller i velværen. Med denne studien av barns sosiale velvære ønsker jeg å undersøke om systematiske forskjeller i samfunnet, og om skolesfæren har innvirkning på elevenes egne opplevelser, erfaringer og følelser av sosialt velvære. Jeg vil studere barns subjektive opplevelse av sosialt velvære gjennom kategoriene *å ha, å elske og å være* gjennom å se på uavhengige variablers innvirkning på elevenes sosiale ferdigheter, psykiske mestring og skolemestring. Disse vil bli undersøkt hver for seg, og til slutt vil jeg se om jeg finner trekk ved disse som kan tegne et bilde av den sosiale velværen som en helhet. Jeg ønsker å undersøke om den sosiale velværen er avhengig av skoleområde, og om den kan synliggjøres gjennom ulike forhold i barns livsverden og skolehverdag, og om den påvirkes av ulike måter å rasjonalisere skole på. Sentrale faktorer vil være klassesegregerte boområder, elevens oppfattelse av psykososial og psykosomatisk helse og måter å tenke skole på. Jeg vil gå inn på hvordan lærerne vurderer elevene, om elevene har behov for ekstra tilrettelegging i skolen og ulike familie-, trivsels- og skolevariabler, som kan tenkes å ha betydning for sosialt velvære, og som kan være med på å skape ulikheter i barns livsverden.

Den teoretiske gjennomgangen viste at det kan tegnes ulike bilder med hensyn til barn og deres mestring i skolen. De nordiske skolene har som sagt en målsetning om å utligne klasseforskjeller i skolen. Det kan likevel se ut som barns ferdigheter til en viss grad påvirkes av deres sosioøkonomiske bakgrunn, men at det i tillegg er andre deler av barns livsverden som kan spille en viktig rolle. I denne studien ønsker jeg å kaste et lys over barns sosiale velvære, og se hva det er i barns livsverden som har betydning for denne velværen. Begrunnelsen for at jeg har brukt et finsk case som komparasjon er at det finnes en norsk populærforestilling om at Norge har mye å lære av den finske skolen (Aftenposten, 2008; Dagbladet, 2008) Det er også interessant å kunne utforske forestillingen om at den finske skolen underkommuniserer trivselsaspektet. Her kan man videre stille spørsmål om hva sosial trivsel leder til i forhold til skolefaglige prestasjoner, fremtidige jobbmuligheter og lønninger.

Er det viktigst at barna har det bra her og nå, eller er målet en sikker fremtid? Eller kan dette tenkes å være forenelige mål?

4.2. Analyse spørsmål

I den konkrete analysen finner jeg følgende forskningsspørsmål spesielt relevant. Spørsmålene som stilles har kommet frem som et resultat av den teoretiske gjennomgangen, og kan være nyttig for å kunne studere ulike typer av klasseskiller i barns velferd og sosialt velvære.

- 1) Kan ulikheter knyttet til sosial klasse bidra til en forklaring av barns sosiale velvære?
- 2) Påvirker ulik vektlegging av forskjellige rasjonaliteter eller praksiser i skolen elevenes sosiale velvære?
- 3) Kan et sosialpsykologisk perspektiv bidra til en forklaringskraft av sosialt velvære?

Analysen vil således gi en pekepinn på om barns livsverden er preget av skoleinstitusjonene og av foreldres klassebakgrunn, eller om det er andre faktorer som spiller en mer sentral rolle. Dette kan få betydning for vår oppfattelse av hvordan samfunnet er skrudd sammen, og hva som påvirker barns velvære. Dersom det finnes sterke statistiske sammenhenger mellom elevers velvære og skoleområde og/eller foreldres sosioøkonomiske bakgrunn, vil dette bety at det tradisjonelle samfunnets klasseskiller fremdeles eksisterer, og at sosial arv viser seg gjeldende i barns velvære. Hvis det er andre variabler i størst grad som gjør seg gjeldende, vil dette vise at barn kan legge sine egne strategier, og bruke sin habitus for å håndtere sin egen hverdag og velvære, og det kan dermed tenkes at det har oppstått nye levekårsskiller som går på tvers av etablerte sosiologiske forestillinger.

Dersom vi finner ulikheter mellom skoleområdene og/eller mellom det norske og det finske caset vil dette kunne gi innsikt i hvordan de ulike måtene å tenke skole på gjør seg gjeldende i de ulike casene, og vi vil kunne se hvilke konsekvenser, positive eller negative, disse skolemodellene får for elevenes velvære. Før jeg presenterer analysene vil jeg gi et innblikk i datamaterialet som ligger til grunn, og redegjøre for metodiske vurderinger i forhold til dets kvalitet.

5. Datagrunnlag og metode

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet som ligger til grunn for de kommende analysene. Jeg vil også gjøre rede for de ulike statistiske mål og teknikker jeg vil benytte i analysene, samt vise operasjonaliseringene av variablene. Jeg vil se på styrker og svakheter ved måleinstrumentene og metoden. Når man skal studere barns velvære kan man hevde at kvalitative metoder er en god løsning for å kunne gå i dybden i hvert enkelt case. Styrken i den kvalitative tilnærmingen ligger i mulighetene for et intensivt studie av fenomenet uten å være bundet av en standardisert og forhåndsdefinert tilnærming. Når jeg likevel har valgt å bruke en kvantitativ metode er grunnen at jeg ønsker å gi en bred oversikt over mønstre og sammenhenger i barns livsverden og deres velvære. Jeg vil ta utgangspunkt i skoler i lav – og høystatusområder, og med landforskjellen Norge – Finland, representert av en by i hvert land, som et nyttig bakteppe. Man kan diskutere hvorvidt barn og unges virkelighet lar seg fange i et penn- og papirformat og gjengis som avkrysninger på forhåndsstrukturerte svaralternativer. Dette er noe jeg vil diskutere senere i dette kapittelet. Med en kvantitativ tilnærming kan jeg og kople sammen ulike variabler, og se hvordan ulike deler av barns livsverden påvirker deres velferd og velvære.

5.1. Datamaterialet

Datamaterialet som vil bli brukt i analysen ble samlet inn i forbindelse med et forskningsprosjekt om skole og barndom i velferdsstaten. I løpet av 2002 ble det gjennom prosjektet *Barndom i Norden* gjennomført en datainnsamling i en kommune i Norge, Sverige og Finland. Utgangspunktet for analysene i denne oppgaven er oppfølgingsstudien av denne studien som har fått navnet *Barndom og skole i velferdsstaten*, med professor Håkon Leiulfsrud som prosjektleder. I 2009 ble studien begrenset til de aktuelle skolene i Norge og i Finland. Med hensyn til anonymisering vil den norske kommunen i denne studien få navnet Nordby, mens den finske får navnet Finby.

Det overordnede formålet med prosjektet *Barnsdom og skole i velferdsstaten* er å studere barn og læreres hverdagsvirkelighet i et skole-, ulikhets- og styringsperspektiv. Prosjektets grunnleggende hypotese er at skoler med ulikt elevgrunnlag vil utarbeide ulike praksiser for å møte elevens varierte behov, og skoleorganisasjonelle utfordringer. I tillegg til spørsmål om velvære har prosjektet gjennomgående benyttet seg av kvantitative og kvalitative data som

gjør det mulig å prøve ut tolkninger av data som gir mening for forskergruppa, skolene og lærerne ved de aktuelle skolene.

De ulike elevgrunnlagene kommer frem ved at et av hovedfokusene når man samlet inn materialet var å finne kontraster mellom distriktene, og finne skoler med beliggenhet i høy- og lavstatusområder. Dette gjør at funnene ikke kan generaliseres til å gjelde for Norge og Finland, men kan vise tendenser til eventuelle forskjeller mellom skoler i ulike områder. Tanken bak valget av skoler var å fange opp ytterpunktene med hensyn til klassese segregering, det vil si de sosioøkonomiske levekråsforskjellene som kan påvises for de ulike bydelene i både Nordby og Finby³.

Informantene er barn fra 4. til 7. klasse. Prosjektet åpner dermed opp for yngre årskull enn det vanligvis gjøres når spørreskjemaer for barn utarbeides. Forskningslitteraturen inneholder relativt få undersøkelser hvor en har benyttet egenvurderinger av sosiale ferdigheter hos barn (Green & Forehand, 1980). Dette kan skyldes at det en har vært skeptisk til om slike vurderinger vil være tilstrekkelig objektive, særlig hos yngre barn. Samtidig er det vanskelig å få kjennskap til barns vurderinger av egen kompetanse og velvære på andre måter, særlig når det gjelder empati, persepsjon av viktige sosiale signaler og forståelse av sosiale situasjoner (Schneider, 1993). I det nordiske prosjektet kommer barns stemme til uttrykk gjennom fire ulike spørreskjemaer. To av disse vil bli benyttet i denne studien, i tillegg til et skjema utfyllt av lærerne⁴.

Skjemaet det vil bli lagt mest vekt på i denne studien, er Kovacs og Becks, Children's Depression Index (CDI). Dette utgjør et ut prøvd klinisk instrument i psykiatrien tilpasset barn og unge. Irmeli Järventie (2001) viser i tidligere analyser at dette er et robust instrument som fungerer som samlemål på mental helse, og som er høyt korrelert med spørsmål om sosial integrering og omsorg (care). Det andre skjemaet barna ble spurt om å fylle ut handlet om deres sosiale integrering. Både CDI og spørsmålene om sosial integrering ble gjennomgående sagt å være langt lettere å besvare enn det forskerne fryktet i forkant. Dette er i seg selv ikke et bevis for at vi i alle deler vet hva vi har fått svar på, men en indikasjon på at vanskelige spørsmål om følelser for voksne ikke nødvendigvis er like vanskelige å svare på for barn. Av de 571 elevene som deltok i undersøkelsen var frafallet for CDI-spørreskjemaet lavt. Det norske caset hadde en missing på 26, og i det finske caset var missingen 8. Fra fallet

³ Se kapittel 6 for en gjennomgang av områdene.

⁴ Spørreskjemaene finnes i appendiks, Vedlegg 13.

skyltes delvis sykdomsfravær blant elevene mens undersøkelsen pågikk, og delvis dårlig og manglede utfylling i skjemaene.

5.2 Operasjonalisering av variablene

Variablene i analysen er valgt ut med den hensikt å prøve å gi svar på problemstillingen og de spørsmål som ble stilt i kapittel 4. Jeg vil i det følgende presentere de sentrale variablene som vil bli brukt i analysen, og de omkodinger som er gjort av dem.

5.2.1 De avhengige variablene

Jeg vil først ta for meg konstruksjonen av variablene psykisk mestring, sosial mestring og skolemestring, som vil bli brukt som mål på Allardts *å elske og å være* kategorier. Disse tre er satt sammen av ulike variabler tatt ut av CDI spørreskjemaet. Dette ble opprinnelig laget av Kovacs og Beck (1977) men hensikten å beskrive barns symptomer på depresjon. CDI tar utgangspunkt i barns opplevelse av sin egen livssituasjon, og inneholder 37 spørsmål som omhandler ulike sider ved barns psykiske helse eller livssituasjon. Selv om CDI opprinnelig er brukt for å måle depresjon blant barn, kan ulike sammensetninger av enkelte spørsmål si noe om barns velvære fordelt på de tre mestringsskalaene. I CDI spørreskjemaet velger elevene en av tre svaralternativer. Svaralternativene i analysematerialet er kodet 1 for *absolutt negativt svar*, 2 for *noe negativt svar* og 3 for *positivt svar*.

For å kunne lage skalaene utførte jeg en faktoranalyse. Faktoranalyse er ikke en selvstendig analysemetode, men en samlebetegnelse for ulike multivariate statistiske metoder som går ut på å analysere avhengighetsforholdet mellom et stort antall variabler, for deretter å forklare deres felles underliggende dimensjoner (faktorer). Faktoranalyse er et vanlig grep som gjøres innenfor psykologien og samfunnsvitenskapen for å kunne studere begreper som er ikke direkte målbare med en variabel (Ulleberg & Nordvik, 2000). Hensikten med å bruke faktoranalyse i denne sammenhengen, er å se om det er et statistisk grunnlag for å slå indikatorene sammen til en skala. Det første jeg gjorde var å undersøke om indikatorene måler en og samme dimensjon. Her ble faktoranalysen brukt for å lokalisere de latente dimensjonene (faktorene) som ligger til grunn for korrelasjonene mellom et sett av variabler. Målet var å oppnå enfaktor løsninger. Når en eller flere indikatorer gav opphav til en faktor nummer 2, ble disse tatt ut for å skape indikatorer som var endimensjonale.

Videre testet jeg for reliabiliteten til skalaene. Her er *Cronbach's alfa* der mest kjente målet, og betegnes som et mål på *intern konsistens* (Ringdal, 2001; 258). Vanligvis regnes Cronbach's alfa med 0,70 som en nedre grense, men denne grensen er og avhengig av antall variabler inkludert i en skala. Jo flere variabler som er inkludert, jo høyere vil Cronbach's alfa være (Field, 2005). Når reliabiliteten blir så høy, blir korrelasjonene med andre variabler bare i liten grad krympet av målefeil (Ringdal, 2001: 58).

Når skalaene skulle kategorisere var det ønskelig å skape mål som skiller ut ekstremnivåene, og som samtidig tar hensyn til de som havner i *middelsposisjoner*. En femindeling av skalaene har derfor vært det mest hensiktsmessige i denne studien. Skalaene analyseres ut fra gjennomsnittsskårer. I prinsippet vil dette si at elever med ingen eller svært få negative svaralternativ vil bli plassert i kategoriene *høy mestring* og *svært høy mestring*, de som befinner seg i en mellomposisjon men med størst vekt mot positive svar vil havne i kategorien *moderat mestring*, og elever med svært mange negative svar havner i kategoriene *svært lav mestring* eller *lav mestring*. Disse skalaene befinner seg dermed på ordinalnivå. Siden variablene inneholder mange kategorier befinner de seg i et grenseland mellom kategoriske og kontinuerlige variabler. Disse kan benyttes i analyseteknikker som strengt tolket krever variabler på intervallnivå (Ringdal, 2001).

Kuttpunktene i denne inndelingen er et resultat av prøving, feiling og testing for å komme frem til en inndeling som var fornuftig. Her er det viktig å merke seg at resultatene kunne blitt annerledes dersom jeg hadde valgt en annen type inndeling. Fordelen med å dele indeksene inn i kategorier er at man letter kan følge individer og ekstremkategorier i materialet på flere spørsmål. På samme måte som Kovacs og Becks kategorisering ikke kan betraktes som et nøyaktig måleinstrument på barns psykiske helse, kan heller ikke min konstruksjon av velværekategoriene forstås som strengt avgrensede verdier. Likevel er de nyttige hjelpemidler for å kunne se tendenser som kan gi et innblikk i elevenes sosiale velvære.

De tre avhengige variablene vil representere Allardts kategorier *å elske* og *å være*. *Å ha* kategorien vil bli representert av noen av de uavhengige variablene som jeg vil komme nærmere innpå senere i dette kapittelet.

5.2.2 Å elske

Kategorien å elske vil bli målt av skalaen sosial mestring⁵. Dette er en skala som gjør seg gjeldende når man skal studere barns sosiale velvære fordi sosialt kapabilitet er en forutsetning for at elevene skal kunne skape og vedlikeholde relasjoner med andre, både voksne og jevnaldrende. Allardt (1976) hevder i sin studie at *å elske* er viktig for familietilhørighet og vennskapsmønstre. Nordahl (2000) har i en studie med barn i likhet med dette argumentert for at sosial mestring er en viktig forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integritet. Skalaen sosial mestring er satt sammen av følgende CDI – variabler:

- CDI spørsmål 4: *"har det morsomt"*.
- CDI spørsmål 11: *"liker å være med andre"*
- CDI spørsmål 19: *"føler meg ensom"*
- CDI spørsmål 21: *"har venner"*
- CDI spørsmål 27: *"kommer overens med andre"*
- CDI spørsmål 28: *"andre mobber meg"*

I faktoranalysen fordelte alle disse variablene seg på samme faktor, både i Nordby og Finby. Skalaene hadde og en tilfredsstillende Cronbach's alfa, da reliabilitetstesten gav en verdi på 0,710 i Nordby og 0,705 i Finby.

5.2.3 Å være

For å måle Allarts *å være* kategori vil det bli benyttet to ulike skalaer. Dette fordi denne kategorien kan inneholde mange ulike elementer. Allardt (1975) ser *å være* i forbindelse med relasjoner mellom individet og det sosiale systemet eller samfunnet. Kategorien innebærer både selvpoppfatning og det å gjøre interessante ting (Allardt, 1976). Siden min studie fokuserer på barn har jeg valgt å måle selvpoppfatningen gjennom skalaen psykisk mestring⁶ for å fange opp hvordan de har det i sin hverdag og hva de føler om seg selv. Dette er en skala som er satt sammen av følgende CDI – variabler:

- CDI spørsmål 1: *"føler meg trist"*
- CDI spørsmål 2: *"sikkerhet på at det vil gå bra med meg i livet"*
- CDI spørsmål 3: *"gjør ting riktig"*
- CDI spørsmål 6: *"angst for at noe fryktelig skal hende meg"*
- CDI spørsmål 7: *"liker meg selv"*
- CDI spørsmål 8: *"dumme ting som skjer er min feil"*
- CDI spørsmål 15: *"problemer med å sove"*
- CDI spørsmål 24: *"like god som andre"*
- CDI spørsmål 25: *"sikkerhet på at noen bryr seg"*

⁵ Fordelingen på variabelen sosial mestring er å finne i vedlegg 1 i appendiks

⁶ Fordelingen på variablene psykisk mestring er å finne i vedlegg 2 i appendiks.

I Nordby fordeler alle disse variablene seg på samme faktor. I Finby derimot fordeler de seg på to faktorer, men det er kun spørsmål 1: *"føler meg trist"* som skiller seg ut og skaper en egen faktor. Likevel valgte jeg å inkludere dette spørsmålet da reliabilitetstesten viser at skalaen får en Cronbach's alfa på 0,740 i Nordby, og 0,719 i Finby.

For å kunne fange opp dimensjonen av følelsen av å gjøre interessante ting, og det å trives med og føle at man mestrer det man gjør, vil jeg introdusere skolemestring skalaen⁷. Her kan det diskuteres om elevene har nok selvinnsikt til å gi fornuftige svar på noen av spørsmålene. Barn kan ofte føle at skolearbeidet tar for mye tid i hverdagen, selv om de ikke bruker alt for lang tid på det. Likevel kan denne dimensjonen være nyttig i denne studien da det nettopp er elevenes egne refleksjoner som er interessante. Skalaen er satt sammen av følgende CDI-spørsmål:

- CDI spørsmål 14: *"vansker med å gjøre skolearbeidet"*
- CDI spørsmål 20: *"morsomt på skolen"*
- CDI spørsmål 22: *"hvordan skolearbeidet går"*
- CDI spørsmål 26: *"gjør det jeg blir bedt om"*
- CDI spørsmål 36: *"føler meg stresset"*
- CDI spørsmål 37: *"hvor mye tid skolearbeidet tar"*

Faktoranalysen viser at disse variablene fordeler seg på en faktor, både i Nordby og Finby. Videre har skalaen en Cronbach's alfa på 0,677 i Nordby og 0,680 i Finby. Selv om det hevdes at Cronbach's alfa helst skal være over 0,7, ser jeg ikke på det som et alt for stort problem i forhold til skalaens reliabilitet at de ligger litt under. Dette fordi Cronbach's alfa er avhengig av antall variabler inkludert i skalaen. I dette tilfellet er det inkludert seks variabler, og vi kan dermed akseptere en litt lavere Cronbach's alfa verdi (Field, 2005).

5.2.4 Å ha

Kategorien *å ha* vil i denne studien bli målt blant annet av skoleområde og klassevariablene. Skoleområdet er en dikotom variabel, hvor lavstatusskolen har fått verdien 0 og høystatusskolen er gitt verdien 1.

Med hensyn til klassevariablene ble det under feltarbeidet lagt stor vekt på å få det åpne spørsmålet om foreldrenes status så godt utfylt som mulig. Det lyktes å få en god responsrate på dette spørsmålet, noe som i høy grad henger sammen med at elevene ble gitt grundige instruksjoner i besvarelsen av foreldrenes arbeidssituasjon, og om de var sjef eller ikke. Svarene

⁷ Fordelingen på variabelen skolemestring er å finne i vedlegg 3 i appendiks.

ga en klar pekepinn med hensyn til foreldrenes utdanning, dvs. hvilken utdanning som var nødvendig for den jobben de hadde.

Klassekodingene i datamaterialet ble gjort i forhold til Erikson og Goldthorpes klasseinndeling (EGP). EGP skjemaet er en internasjonal akseptabel sosioøkonomisk ”graderingsskala”, selv om den ikke har til hensikt å produsere et endimensjonalt mål (Erikson & Goldthorpe, 1992). Inndelingen er inspirert mer av Weber enn av Marx, og utgangspunktet er at de som inngår i en klasse skal ha en liknende markeds- og arbeidssituasjon, og er det mest brukte klassebegrepet i sosiologisk forskning i dag. Yrkesgrupper som synes å være sammenliknbare med hensyn til deres kilder til inntekt, økonomiske sikkerhet, sjanser for forfremmelser og den kontroll og autonomi deres yrkesposisjon gir, slås sammen til en klasse (Ringdal, 2001; 164).

For å benytte Erikson og Goldthorpes definisjon trenger en informasjon om hver enkelt persons yrke. I tillegg må man vite om en person er selvstendig næringsdrivende eller ikke. Selvstendige skal også helst spørres om bedriftens eller gårdens størrelse. I forhold til denne studien er det viktig å huske at det er elevene som har svart på foreldrenes yrkesposisjon. Dette gjorde at det ikke var mulig å spørre om bedriftens størrelse. I tillegg til å bli spurt om foreldrenes yrke, ble elevene og bedt om å svare på om foreldrene var arbeidsleder eller sjef på arbeidsplassen. Dette spørsmålet ble også inkludert i konstruksjonen av klassevariablene. På bakgrunn av elevenes svar var det mulig å plassere foreldrene inn i tretten sosioøkonomiske kategorier, selv om Erikson og Goldthorpe i utgangspunktet benyttet seg av ni (Ringdal, 2001). Disse tretten kategoriene ble for analysens formål delt inn i tre kategorier; arbeiderklasse, selvstendig næringsdrivende og høyere middelklasse. Grunnen til at selvstendig næringsdrivende ble en egen kategori var at disse skilte seg ut fra både arbeiderklassen og fra høyere middelklassen når vi foretok ulike analysetester.

Det å klassifisere kvinner etter sosioøkonomisk status reiser alltid spørsmålet om de skal klassifiseres etter egen yrkesstatus eller om de skal klassifiseres etter partneren (Ringdal, 2001). I denne studien har jeg valgt å skille mellom mor og fars yrkesstatus for å kunne se om de har ulik innvirkning i barna sosiale velvære.

I det foregående er de avhengige variablene presentert, i tillegg til skoleområde og klassevariablene. Siden formålet med studien er å se på barns sosiale velvære med utgangspunkt i deres livsverden vil jeg og inkludere en rekke andre uavhengige variabler. En oversikt og operasjonaliseringen av disse kan finnes i appendiks, vedlegg 4.

5.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet knyttes til påliteligheten til datamaterialet, og går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal, 2001). Begrepet knyttes blant annet til de observasjoner som er foretatt, hvor godt skjemaene er utformet, nøyaktighet i registrering og koding, og videre behandling av datamaterialet. Reliabilitetsmålet skal minimalisere feil og skjevheter i en studie, og sørge for at arbeidet gjennomføres på en måte som gjør at det kan gjentas, med noenlunde samme resultat. Det handler om å gjennomføre og beskrive forskningsprosessen på en pålitelig måte, være klar på hva som blir studert, hvordan det gjøres og hvilke konklusjoner som trekkes. Reliabilitet handler med andre ord om å skape åpenhet rundt det som er gjort slik at forskningen på den måten blir pålitelig. For å unngå problemer med tolkningen av resultatene i en kvantitativ metode er det viktig at spørsmålene i spørreskjemaene er formulert på en entydig måte (Ringdal, 2001). Det kan tenkes at respondenten gir feilaktige svar med vilje, og dette er vanskelig å gardere seg helt mot. Det er og mulig at enkelte kan svare det de tror er det ”beste” svaret, eller det de tror forventes av dem.

I denne studien tas det utgangspunkt i to spørreskjemaer som tar for seg ulike aspekt ved barns livssituasjon, i tillegg til et skjema som er utfylt av læreren. Spørsmålene på elevskjemaene er tilpasset barn, og det er barna selv som fyller ut skjemaene på bakgrunn av det de mener er sin ”livssituasjon” for øyeblikket. At CDI-skjemaet er utviklet og benyttet som klinisk behandlings- og kartleggingsverktøy av barns psykiske helse styrker skjemaet som empirisk verktøy. Det er en fordel for reliabiliteten at spørsmålene som blir stilt i CDI-skjemaet er henholdsvis tydelige, og alle har tre svaralternativer.

I forskning med barn er det også viktig å huske at barn ikke er like reflekterte over hendelser i livet som voksne kan være. Flere av spørsmålene kan betraktes som sensitive spørsmål som kan være vanskelig å svare på. Det er derfor en mulighet at svarene kan ha blitt påvirket av

hendelser som nylig har skjedd i barnas liv, og som til en viss grad har kunnet påvirkes deres valg av svaralternativer.

For å sikre reliabiliteten til studien gikk prosjektgruppen gjennom datamaterialet etter innsamlingen og gjorde en del kontroller av elevenes svar. Prosjektgruppen gjennomførte blant annet en kontroll om elevenes svar på foreldrenes arbeidssituasjon ved å la lærerne svare på det samme spørsmålet for et visst antall elever. Svarene samstemte i svært stor grad. Det ble også gjort kontroller for å se om det var samsvar mellom elevens svar på ulike skjema som stilte noenlunde samme spørsmål, men med ulike formuleringer og innfallsvinkler. Også her var det stort samsvar i svarene. Dette viser at man i forskning som dreier seg om barn kanskje ikke skal være så redd for å bruke barn som informanter.

Validitet, eller gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle (Ringdal, 2001). Dette handler om hvorvidt variablene som er valgt ut til analysen representerer det fenomenet som ønskes undersøkt. Flertallet av spørsmålene i denne undersøkelsen er hentet fra etablerte psykologiske tester, og forskere i den nordiske forskergruppen har lagt ned et betydelig arbeid i å eksplorere eventuelle uklare spørsmål. Feltarbeidere var også tilstede i klasserommet da skjemaene ble utfylt. Før avkrysningen begynte påpekte forskerteamet at elevene skulle svare det de selv følte var det riktige svaret. De fikk opplyst at det var de selv som bestemte hvordan skjemaene skulle krysses av, og at ingen svar var ”mer riktige” enn andre. Det beste svaret var det de selv følte passet best for dem selv. Feltarbeiderne var imidlertid nødt til å forholde seg til at respondentene var barn. Spørsmålene ble nøye gjennomgått med en av prosjektmedarbeiderne til stede, slik at elevene hadde mulighet til å stille spørsmål om de var usikre på noen av svaralternativene.

Det kan diskuteres om svarene kan gi et entydig bilde av elevenes sosiale velvære da barn kan ha ulike meninger om hva som for eksempel klassifiseres som mobbing, og hva som er en vennlig spøk. Dersom noen har høyere eller lavere terskel for hva som er akseptabel atferd vil dette kunne skape variasjoner i svarene til elevene. Men i likhet med Allardts fremstilling av distinksjonene mellom velferd og lykke, og levestandard og livskvalitet kan det argumenteres for at elevene selv vet best hva som er det riktige svaret for dem. Mennesker har selv fasiten til hva som skal til for at de skal føle eller oppleve lykke (Allardt, 1975). Siden formålet med studien er å se på barnas sosiale velvære vurderer jeg ikke dette som et stort problem for

studiens reliabilitet, men det kan være nyttig å ta det i betraktningen i analysene, for ikke å overtolke resultatene.

Det kan argumenteres for at studien med fordel kunne vært supplert med det kvalitative materialet som finnes i prosjektet. Å gå bak de kvantitative dataene hadde klart gitt et bedre utgangspunkt for å forstå elevenes velferd og velvære. Bak hvert case skjuler det seg en historie som kunne kommet bedre frem med et supplement av de kvalitative dataene, men av hensyn til omfanget av studiet har jeg vært nødt til å begrense meg til en kvantitativ tilnærming. Det er også mulig at spørreskjemaene er for konkrete i forhold til en god forståelse av sosial velvære. De operasjonaliseringer som er gjort er også beheftet med en viss grad av usikkerhet. Det kan stilles spørsmål om en annen operasjonalisering eller tilnærming til dataene ville gitt andre svar. Studiens styrke er at målingen av velvære er delt opp i tre ulike faktorer, som korrelerer med hverandre.

I helhet vil jeg hevde at reliabiliteten og validiteten til studien er god. Det ble brukt mye tid og ressurser både i forkant av, under og etter datainnsamlingen for å oppnå et godt resultat. Ved å være oppmerksom på eventuelle svakheter når jeg utføre analysene, vil jeg allerede ha unngått enkelte fallgruver.

5.4 Analysemetoder

I studien er det benyttet både bivariate og multivariate analysemetoder. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de ulike metodene.

5.4.1 Bivariate analyser

I de bivariate analysene er det brukt krysstabeller og enveis ANOVA. De bivariate analysene er gjennomført for å kunne gå ned i materialet som ligger til grunn, og se om det finnes tendenser allerede før variablene settes inn i en multivariat OLS regresjon. De bivariate analysene var og nyttige for å gi et bilde av elevenes livsverden gjennom lærernes oppfattelse av elevene og foreldrenes involvering i sine barns skolehverdag.

Krysstabeller er i utgangspunktet lite egnet dersom variablene er kontinuerlige. Forskningslitteraturen hevder at det i slike situasjoner er mest egnet å benytte seg av regresjonsanalyser (Ringdal, 2001). Jeg har likevel valgt å benytte en god del krysstabeller for å kunne vise ulike deler av barns livsverden og skolehverdag. Deretter vil jeg inkludere noen

av variablene benyttet i de bivariate analysene i regresjonsanalyser. I krysstabellene bør man være på vakt mot overdrivelser når man tolker funnene (Ringdal, 2001). Når jeg lagde krysstabellene benyttet jeg meg av kjiqvadratet for å måle signifikansnivået til de inkluderte variablene. I denne studien har jeg valgt å rapportere signifikansnivå på 0,1 eller lavere.

5.4.2 Multivariat OLS regresjon

Multivariat OLS regresjon benyttes for å måle hvilken selvstendig effekt et sett med uavhengige variabler har i forhold til den avhengige variabelen (Ringdal, 2001). Teknikken måler effekten av hver enkelt variabel i forhold til den avhengige variabelen når alle de andre uavhengige variablene er kontrollert for. Man kan likevel ikke vite om forskjeller i samvariasjon mellom to variabler kan forklares ved systematiske forskjeller i forekomsten av en tredje variabel, som samsvarer både med den avhengige og den uavhengige variabelen. Analysen vil derfor være avhengig av hvilke kontrollvariabler som inkluderes (Skog, 2005). I denne studien har jeg kontrollert for de samme uavhengige variablene på de tre målene på sosial velvære, både i Nordby og Finby.

Lineær regresjon forutsetter at den avhengige variabelen er kontinuerlig. Som nevnt tidligere er mine avhengige variabler på ordinalnivå, men har mange kategorier og kan dermed brukes i analyser som krever intervallnivå (Ringdal, 2001). Regresjonslinjen beskriver den statistiske hovedtendensen i datamaterialet. Denne viser hvordan den gjennomsnittlige verdien til den avhengige variabelen i grupper med samme verdi på de uavhengige variablene øker eller minker med variasjoner i de uavhengige variablene (Skog, 2005).

I regresjonsligningen $Y=b_0+b_1 x X$ er *konstantleddet* (b_0) den verdien den avhengige variabelen (Y) har når den uavhengige variabelen (X) har verdien null. B_0 representerer dermed skjæringspunktet på den vertikale akse som representerer Y når X er lik null. Den *ustandardiserte regresjonskoeffisienten* (b_1) representerer den rettlinjede regresjonslinjens helningsvinkel og viser hvor mange enheter den avhengige variabelen øker eller avtar når den uavhengige variabelen øker med en enhet (Skog, 2005).

5.4.3 Forutsetninger for lineær regresjon og mine analyser

For at de multivariate regresjonene skal være av god kvalitet er det noen forutsetninger som må være oppfylt. Den første forutsetningen for lineær regresjon er at modellen er korrekt spesifisert, og alle relevante uavhengige variabler skal være inkludert. I analysene som ligger

til grunn i denne studien har ikke målet vært å oppnå en modell som gir den høyeste forklaringskraften, men å kunne se på levekårsskiller i forhold til barns sosiale velvære. Jeg har derfor valgt å inkludere alle variabler som er av betydning for studiens formål. Videre skal sammenhengen mellom de uavhengige og den avhengige variabelen være lineære, og det skal ikke være en statistisk interaksjon mellom de uavhengige variablene (Hamilton, 1992). Dette har jeg testet for der det kunne være en tvil, men det viste seg å ikke være et problem i noen av analysene.

Den neste forutsetningen er at modellens residualer (feilledd) skal være normalfordelte. Videre skal det være fravær av heteroskedastisitet, autokorrelasjon og multikollinearitet. Til slutt må man kontrollere for innflytelsesrike enheter. I det følgende vil jeg kort gå i gjennom disse forutsetningene i forhold til de regresjonene som er gjort i denne studiens analyser.

Normalfordelingen på residualene er et ideelt mål som aldri vil oppfylles helt, og vi må alltid basere avgjørelsen på vår egen skjønnsmessige vurdering. (Eikemo & Clausen, 2007). Residualene på sosial mestring og skolemestring var tilnærmet normalfordelt både i Nordby og Finby. På den psykiske mestringen var residualene litt venstreskjeve i begge casene, men ikke i så stor grad at jeg finner det nødvendig å gjennomføre en potenstransformering av den avhengige variabelen⁸. Her kunne vi også se noen ”ekstreme” uteliggere i Finby, disse kan kunne påvirke resultatene i regresjonene. Dette vil jeg komme tilbake når jeg skal diskutere de innflytelsesrike enhetene.

Videre er det et krav at det skal være et fravær av heteroskedastisitet i regresjonene. Dette betyr at det ikke er en konstant varians på feilleddene, det vi si at modellene ikke bommer er på enkelte predikerte verdier av den avhengige variabelen enn andre. I testene for heteroskedastisitet så det ikke ut som om dette var et problem for denne studiens analyser.⁹

Det er også et krav at det i lineær regresjonsanalyse skal være fravær fra autokorrelasjon. Dette innebærer korrelasjon mellom verdier på samme variabel mellom de ulike enheter. Dette testes det for gjennom en Durbin-Watson test i SPSS. Dersom verdien til Durbin-Watson testen ligger nær 2 er ikke autokorrelasjon et problem (Hamilton, 1992). På den sosiale mestringen får vi en Durbin-Watson verdi på 1,896 i Nordby og 1,830 i Finby. I

⁸ En oversikt over residualene er å finne i appendiks, vedlegg 5

⁹ En oversikt over heteroskedastisitet er å finne i appendiks, vedlegg 6.

regresjonene for psykisk mestring får vi en verdi på 2,055 i Nordby og 1,924 i Finby. Regresjonene for skolemestring gir en Durbin-Watson verdi på 1,977 i Nordby og 2,007 i Finby. Dette viser at ingen av regresjonene har et problem med autokorrelasjon.

I lineære regresjonsanalyser skal det også være fravær av multikollinearitet. Dette betyr at det ikke skal være korrelasjon mellom uavhengige variabler. Dette kan man teste på flere måter. I denne studien har jeg valgt å bruke en toleranse test. Her kan det være problematisk å sette grenser for hva som er høy og liten verdi for toleransen, men 0 gir perfekt multikollinearitet, mens 1 viser totalt fravær av multikollinearitet (Hamilton, 1992). Alle toleranse - verdiene i mine analyser ligger nær 1, noe som viser at multikollinearitet ikke er et problem i denne studiens regresjoner.

Den siste forutsetningen innebærer at det skal være fravær av innflytelsesrike enheter, eller uteliggere. En enhet er innflytelsesrik dersom dens utelatelse endrer regresjonsresultatene substansielt (Hamilton, 1992). Det finnes tre måter å måle innflytelse på; leverage ser etter merkelige kombinasjoner av verdier på ulike variabler, DfBetas oppgir hver enkelt enhets innflytelse på hver enkelt variabel og Cook's D ser enhetenes innflytelse på hele modellen (Eikemo & Clausen, 2007). Jeg har testet for innflytelsesrike enheter på alle regresjonene. I disse testene fant jeg noen enheter som skilte seg ut, og dette spesielt på den psykiske mestringen i Finby. Disse kan påvirke standardfeilene i analysen, og derigjennom påvirke signifikanstestene. Dersom jeg fjernet uteliggerne fra analysen og utførte regresjonene på nytt gav ikke dette store endringer i funnene. Selv om uteliggere kan hevdes å være en svakhet i regresjonsanalyser vil jeg hevde at disse ikke skaper store problemer for mine analyser. Jeg velger derfor å inkludere alle enhetene, for å på best måte kunne se på alle elevene i skolene som studeres.

5.4.4 Bemerkninger til det metodiske opplegg

Dataanalysen er lagt opp for å avdekke om det finnes systematiske tendenser ved barns velvære. Metodisk ønskes dette undersøkt ved en blanding av bivariate tabellanalyser og ved multivariat lineære regresjonsanalyse. I en bivariat tabellanalyse studeres sammenhengen mellom to variabler, mens en multivariat regresjonsanalyse er basert på at sammenhengen mellom én avhengig og et sett av uavhengige variabler kan fremstilles i en samlet modell (Ringdal, 2001). Dersom de multivariate regresjonsmodellen gir de samme resultatene som de bivariate tabellene vil dette være en styrke for analyseresultatene.

I den multivariate regresjonsanalysen viser R^2 hvor mange prosent av variansen i den avhengige variabelen som forklares ved hjelp av de uavhengige variablene. R^2 går fra null til en, og modellene er bedre jo høyere R^2 er (Ringdal, 2001). I denne studien er det ikke et mål i seg selv og få en R^2 så høy som mulig. Jeg har derfor valgt å kun inkludere de variabler som er aktuelle, det vil si de som er med i den bivariate analysen, eller som er teoretisk forsvarlig. Formålet med å benytte regresjonsanalyse i denne studien er å se om den gir samme resultat som de bivariate analysene, og for å ha en mulighet til å teste om variablene er signifikante etter jeg kontrollerer for andre variabler. En viktig begrunnelse til å bruke en stor del deskriptiv statistikk er at vi fortsatt vet forbausende lite om barns levekår og livsverden. Et rikt empirisk bilde har derfor i seg selv en egenverdi.

Tolkningene av regresjonsanalysene vil bli gjort med utgangspunkt i de ustandardiserte B-koeffisientene. Dette begrunnes med at B-koeffisientene gir meningsfulle verdier i forhold til de avhengige variablene; sosial mestring, psykisk mestring og skoletrivsel. B-koeffisientene referer til verdiene i indeksene, som alle har en verdiskala fra 1 til 5.

6.0. En presentasjon av casene

Empirien som er grunnlaget for å besvare problemstillingen består av fem skoler i to større nordiske byer, med likeartede befolkningssammensetning og næringsgrunnlag.

I Nordby ligger høystatusskolen i et område som er betraktet som en etablert *middelklassebydel*. I forhold til de andre områdene skiller denne regionen seg ut på flere felt. Befolkningen bor i stor grad i frittstående villaer, og bo standarden er svært god. En stor andel av innbyggerne har høyere utdanning, og har jobber som kan knyttes til høy sosial status og inntekt, og familiene er veletablerte. Kjennetegnet ved en stor del av befolkningen er at de har akademisk utdanning. Andelen av innbyggere med utenlandsk opprinnelse, er i forhold til andre bydeler lav. Dette gjenspeiles i datamaterialet ved at det er svært få med immigrant eller innvandrerbakgrunn som er tilknyttet skolen¹⁰. I levekårsutviklingen for Nordby har denne bydelen en meget lav problemskåre på alle *samleindeksene*, som inkluderer alt fra utdannelse og familieinntekt til sosiale og helsemessige indikatorer¹¹

Den andre skolen ligger i et område som kan karakteriseres som en *drabantby*. Her finner vi en høy problembelastning på levekårsindeksene. I Nordby ble det og inkludert en *sentrumsskole*, men siden det samme ikke ble gjort i Finland har jeg valgt å sette denne til lavstatusskole, da levekårsindeksene for dette området har omtrent samme problemverdier som skolen i *drabantområdet*. Både drabantbyskolen og sentrumsskolen har en større andel elever med etnisk bakgrunn enn høystatusskolen¹², og begge skolene kan ut fra litt forskjellige kriterier gjenkjennes som *lavstatusområder*, og står således i sterk kontrast til området hvor høystatusskolen ligger.

Den finske høystatusskolen ligger i et område som har mange likhetstrekk ved det norske høystatusområdet. En relativt stor del av befolkningen i dette området har jobber som gir dem tilhørighet til høy middelklasse. Likevel er det et skille mellom det norske og det finske høystatusområdet, ved at det i Finby er en stor andel teknikere og ingeniører, mens det i Nordby er størst andel akademikere. Andelen innbyggere med utenlandsk opprinnelse er i dette området svært lav. Dette gjenspeiles godt i datamaterialet da det kun er en elev som har

¹⁰ I høystatusskolen i det norske materialet er det kun to elever (1,5 %) som ikke har norsk som morsmål.

¹¹ Kilde i forhold til levekårsundersøkelsen kan oppgis i forbindelse med sensur, men ikke i oppgaven for å sikre anonymisering.

¹² Samlet er det i sentrum- og drabantbyskolen 19,5 % av elevene som ikke har norsk som morsmål.

mor med utenlandsk opprinnelse, og ingen av elevene har fedre som ikke har finsk opprinnelse.

Det finske lavstatusområdet har mange likhetstrekk med den norske *drabantbyen*. Skolen i dette området har og en relativt høy andel av elever med utenlandsk opprinnelse¹³.

Til tross for forskjeller mellom områdene, både i Nordby og Finby, kan vi se at det er større forskjeller i Nordby. I de følgende tabellene vil jeg presentere fordelingen av de ulike klassene de respektive områdene¹⁴.

Tabell 6.1. Fars klasse brutt ned på skoleområde

	<u>Fars klassebakgrunn</u>							
	Arbeiderklassen / lavere funksjonær		Midlere funksjonær/ selvstendig næringsrivende		Høyere middelklasse		Totalt	
Nordby***	%	N	%	N	%	N	%	N
Lavstatusskolene	62,3	101	6,2	10	31,5	51	100	162
Høystatusskolen	12,0	16	9,0	12	78,9	105	100	133
Totalt	39,7	117	7,5	22	52,9	156	100	295
Finby**								
Lavstatusskolen	64,1	82	7,8	10	28,1	36	100	128
Høystatusskolen	44,8	60	11,2	15	44,0	59	100	134
Totalt	54,2	142	9,5	25	36,3	95	100	262

* Persons kjikvaderat 0,1, ** Persons kjikvaderat 0,05, ***Persons kjikvaderat 0,01

¹³ 17,2 prosent av eleven i den finske lavstatusskolen har enten en mor, en far eller begge foreldre med immigrantbakgrunn.

¹⁴ For konstruksjon av klassevariablene, se metodekapittel.

Tabell 6.2 Mors klasse brutt ned på skoleområde

	Arbeiderklassen / lavere funksjonær		Mors klassebakgrunn				Total	
	%	N	Midlere funksjonær/ selvstendig næringsrivende		Høyere middelklasse		%	N
Nordby***								
Lavstatuskolene	57,2	95	3,6	6	39,2	65	100	166
Høystatuskolene	15,8	21	1,5	2	82,7	110	100	133
Totalt	38,8	116	2,7	8	58,5	175	100	299
Finby*								
Lavstatuskolene	55,1	70	7,1	9	37,8	48	100	127
Høystatuskolene	40,2	53	6,1	8	53,8	71	100	132
Totalt	47,5	123	6,6	17	45,9	119	100	259

* Persons kjikvaderat 0,1, ** Persons kjikvaderat 0,05, ***Persons kjikvaderat 0,01

Ut fra tabell 6.1 og 6.2 kan vi se at befolkningen langt på vei er segregert med bakgrunn i sosioøkonomiske forskjeller. Det er viktig å merke seg at det er høyere klassesegregering i det Nordby enn i Finby. I lavstatuskolene i det norske materialet er det 62,3 prosent av elevene som har en far med bakgrunn fra arbeiderklassen, mens det i høystatusområdet bare er 12 prosent med en far som tilhører arbeiderklassen. I det finske materialet er det mer likt fordelt med 64,1 prosent som har en far fra arbeiderklassen i lavstatus, og 44,8 prosent fra arbeiderklassen i høystatusskolen.

Mors klassebakgrunn er og mer segregert i det norske materialet enn i det finske. De milde funksjonærene er en relativ liten gruppe av utvalget, og fordeler seg relativt likt mellom høy- og lavstatusområdene, både i det norske og det finske caset.

7. Et sammensatt bilde av barns livsverden og velvære

I kapittel 7 gis det først en kartlegging av elevenes ferdigheter i de ulike områdene ut fra lærernes vurderinger. Videre vil jeg se i hvor stor grad foreldrene er involverte i elevenes skolefag og orden. Deretter vil jeg vise hvordan elevene selv bedømmer sine eventuelle problemer for videre å sette dette opp mot sosioøkonomiske variabler, og de ulike skoleområdene. I kapittel 8 viser jeg hvordan ulike familie-, trivsels- og skolevariabler henger sammen med elevenes *å elske og å være*. I kapittel 9 vil jeg presentere multivariate regresjonsanalyser av de tre målene på sosialt velvære.

7.1 Barns livsverden

I denne studien er jeg interessert i å betrakte barns livsverden for å se hva som påvirker deres sosiale velvære. Teoridelen viste at det finnes ulike innfalsvinkler man kan ta når man skal studere hvordan barn har det. Mye av forskningen på dette området velger i stor grad å fokusere på klasseulikheter i forhold til familiebakgrunn. I denne studien vil jeg i tillegg til å se på ulikheter i forhold til sosioøkonomisk status, undersøke om det er andre deler av barns hverdagsliv som kan avdekke omstendigheter som spiller en rolle i deres sosiale velvære gjennom kategoriene *å ha, å elske og å være*. Jeg er også interessert i om ulike rasjonaliteter i skoler med forskjellig elevsammensetninger har en innvirkning på elevenes sosiale velvære. For å kunne studere hva som påvirker barnas sosiale velvære vil jeg begynne med å fremstille et bilde av barns skolelivsverden gjennom lærernes vurderinger av deres ferdigheter, foreldres involvering i skolen og deres egne bedømminger av psykososiale problembelastninger.

7.1.1 Ferdigheter i skolen

For å kunne forstå barns sosiale velvære er det interessant å først gå inn på hvordan lærerne bedømmer sine elever i de ulike områdene for å få et innblikk i deres ferdigheter. Samdal (2009) har i en studie vist at det finnes sammenhenger mellom skoleprestasjoner, psykisk helse og skoletrivsel. Det kan dermed argumenteres for at skolefaglige prestasjoner kan påvirke elevenes *å elske og å være*. I det følgende vil jeg derfor presentere lærernes vurderinger av elevenes kompetanse på kjernefag og deres sosiale kompetanse, for å lage en oversikt over elevenes ferdigheter i de ulike områdene. Her er det viktig å huske at lærere fra Norge og Finland kan ha ulike syn på hva som er kravet for god kompetanse, og at svarene på grunn av dette kan være vanskelige å sammenlike. Likevel kan dette bidra til å kaste et lys over hvordan lærerne vurderer sine elever.

Tabell 7.1 Lærers oppfattelse av elevens kompetanse på kjernefag og sosiale kompetanse

Kompetanse kjernefag	Nordby**						Finby					
	Lavstatus		Høystatus		Total		Lavstatus		Høystatus		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Svært lav	12,7	21	6,7	9	10,0	30	6,2	8	9,0	12	7,6	20
Lav	25,3	42	18,7	25	22,3	67	31,0	40	27,8	37	29,4	77
Høy	39,2	65	36,6	49	38,0	114	45,0	58	39,1	52	42,0	110
Svært høy	22,9	38	38,1	51	29,7	89	17,8	23	24,1	32	21,0	55
Total	100	166	100	134	100	300	100	129	100	133	100	262
Sosial kompetanse	Nordby**						Finby***					
	Lavstatus		Høystatus		Total		Lavstatus		Høystatus		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Svært lav	12,7	21	8,2	11	10,7	32	8,0	10	10,5	14	9,3	24
Lav	27,1	45	17,2	23	22,7	68	40,0	50	25,6	34	32,6	84
Høy	38,0	63	36,6	49	37,3	112	38,4	48	38,3	51	38,4	99
Svært høy	22,3	37	38,1	51	29,3	88	13,6	17	25,6	34	19,8	51
Total	100	166	100	134	100	300	100	125	100	133	100	258

* Persons kjikvaderat signifikant på 0,1

** Persons kjikvaderat signifikant på 0,05

***Persons kjikvaderat signifikant på 0,001.

Tabell 7.1 viser at høystatuselevne i det Nordby blir vurdert med en statistisk signifikant høyere kompetanse på kjernefag enn elevene i lavstatusskolen. Dette kan ses i lys av sosial arv, og i et bourdieusk perspektiv. Begge disse perspektivene hevder at barn fra høyere sosiale klasser har bedre forutsetninger for å håndtere kognitive utfordringer. I det finske materialet finner vi derimot ingen signifikant forskjell mellom høy- og lavstatusområdene i kompetanse på kjernefag, og går vi inn i tallene ser vi heller ingen tendenser til ulikheter. At vi ikke finner forskjeller mellom skolene i Finby kan ha ulike forklaringer. For det første kan dette ha sammenheng at det er mindre classesegregering i det finske caset. For det andre kan dette henge sammen med forestillingen om at den finske skolen har stort fokus på akademiske ferdigheter, og at elevene i Finland generelt gjør det godt på akademiske tester (OECD, 2004a). Dette er noe vi vil komme tilbake til når vi har gått gjennom alle analysene.

Når vi ser på lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse ser vi at det er signifikante forskjeller mellom høy- og lavstatusområdene, både i det norske og det finske materialet. Elevene i høystatusskolene blir generelt vurdert som mer sosial kompetente.

Dersom vi sammenlikner Nordby og Finby, ser vi at lavstatusskolene skårer relativt likt, mens elevene i den norske høystatusskolen blir vurdert som både mer faglig og sosialt kompetente enn elevene i den finske høystatusskolen. Her kan det tenkes at ulike betingelser i barnas *å ha*, som for eksempel en høyere sosial og kulturell kapital fører med seg fordeler for noen elever i skolefeltet. Det kan og antas den finske og den norske høystatusskolen har ulik vektlegging av

de to skolemodellene som ble presentert i kapittel 2, og at dette har en innvirkning på skolens målsetninger for elevene.

For å kunne gå enda dypere inn i hvordan elevene gjør det i skolen vil jeg presentere en tabell som viser en oversikt over elevenes behov i de ulike skolene. Tabell 7.2 viser om lærerne har svart at elevene krever spesielle tiltak, om de hindrer seg selv i skolearbeidet og om elevene har sosiale eller skolefaglige problemer.

Tabell 7.2 Lærerens syn på elevens behov i høystatus- og lavstatusområdene

Variabler	Dummy-kodet	Skoleområde Norge							Skoleområde Finland						
		Lavstatus		Høystatus		Totalt			Lavstatus		Høystatus		Totalt		
		%	N	%	N	%	N	Sig*	%	N	%	N	%	N	Sig.*
Krever eleven spesielle tiltak	ja	32,7	54	8,7	11	22,3	65	0,001	37,0	47	35,7	46	36,3	93	0,822
Hindrer eleven seg selv i skolearbeidet?	Ja	32,5	54	11,5	15	23,2	69	0,001	22,7	29	21,2	28	21,9	57	0,596
Har eleven sosiale eller skolefaglige problemer?¹⁵	Sosialt	32,6	44	12,8	5	28,2	49	0,111	13,8	17	18,3	23	16,1	40	0,647
	Faglig	31,9	43	43,6	17	34,5	60		18,7	23	17,5	22	18,1	45	
	Begge	11,9	32	12,8	12	12,1	21		4,9	6	7,1	9	7,1	9	
Gjennomsnitt		28,32		17,88		24,06			19,42		19,96		19,9		

*Persons Kjikvaderat

Av gjennomsnittstallene i tabell 7.2 ser vi at andelen elever som krever spesielle tiltak er mye høyere i lavstatusskolen enn i høystatusskolen i det norske materialet. På grunnlag av dette kan vi anta at det finnes flere problemfaktorer i lav- enn i høystatusområdet i Nordby. Vi ser også at det er statistisk signifikant forskjell mellom høy – og lavstatusområdet i antall barn som hindrer seg selv i skolearbeidet, med en høyere andel i lavstatusskolen. Videre viser tabellen at det i tillegg er en betydelig større andel av elevene i lavstatusskolen som har sosiale, faglige eller begge disse typene av problemer i lavstatusskolen.

I det finske skolene finner vi ikke det samme mønsteret. Her er det ingen statistisk signifikante sammenhenger mellom skoleområde og lærernes svar på elevens behov. Dersom vi studerer den prosentmessige fordelingen av elevenes svar i Finby ser vi at lavstatusområdet i det finske materialet er den skolen hvor flest elever trenger spesielle tiltak. I tillegg ser vi at høystatusskolen i Finland har en svært høy andel av elever som trenger slike tiltak (35,7 %),

¹⁵ Denne variabelen har en svært høy missing i Nordby (43,1 %), og bør tolkes med forsiktighet. Velger likevel å inkludere den for å kunne se hvilke tendenser som ligger i materialet.

og skiller seg fra lavstatusområdet med kun 1,3 prosent. Omtrent hver tredje elev i det finske materialet, uavhengig av om de går på skole i et lavstatus eller et høystatusområde, trenger med andre ord tilrettelegging. Det er viktig å merke seg at det ikke er signifikante forskjeller mellom skoleområdene her.

Dersom vi sammenlikner landene viser tabellen at det er større behov for tilretteleggelse av spesielle tiltak i Finby. Dette behøver imidlertid ikke å bety at det er flere svake elever i skolene i det finske materialet. Bojana Milanovic (2010) viste i sin studie av tilpasset opplæring i de samme casene som benyttes i denne studien, at de finske skolene i større grad enn de norske tilpasser for sterke elever i tillegg til tilrettelegging for svake elever.

Den finske lavstatusskolen har derimot færre elever som hinder seg selv i skolearbeidet enn lavstatusskolen i Nordby, mens det motsatt gjelder for høystatuskolene. I lærernes vurderinger av sosiale problemer ser vi at den norske lavstatusskolen har flere elever vurdert med sosiale problemer enn den finske lavstatusskolen, men at den norske høystatusskolen har færre elever med sosiale problemer enn den finske høystatusskolen. Nordby har videre en større andel elever med begge disse typene problemer både i høy- og lavstatusområdene.

7.1.2 Foreldreinvolvering

I kapittel 2 så vi i presentasjonene av de to skolemodellene at skolen blir mer åpen for innflytelse utenfra i *den nye skolemodellen*. Det kan tenkes at ulik vektlegging av de to modellene gir ulike resultater i forhold til elevenes sosiale velvære. Det er derfor interessant å se i hvor stor grad foreldrene er involverte i elevenes skolehverdag. I de følgende tabellene vil jeg vise prosentmessig fordeling av foreldrenes involvering i skolearbeid og orden i de ulike skolene, for å se om det finnes forskjeller mellom områdene.

Tabell 7.3 Foreldre følger skolearbeidet, prosent

	Nordby*		Finby*	
	Lavstatus	Høystatus	Lavstatus	Høystatus
I stor grad	53,0	66,1	37,3	50,4
I noen grad	36,1	21,4	55,6	36,1
I liten grad	10,8	12,5	7,1	13,5
Total	100 (166)	100 (112)	100 (126)	100 (133)
Missing	28	28	6	6

* Pearson kjikvaderat, signifikant på 0,05.

Tabell 7.3 viser at det er flest foreldre i høystatusskolene som i stor grad følger elevenes skolearbeid, både i det norske og det finske materialet. Selv om tabellen viser at det er en relativ stor del av foreldrene i høystatusskolen som i liten grad følger elevenes skolearbeid, ser vi klart at høystatusforeldrene er betydelig mer engasjerte her enn foreldrene i lavstatusområdet.

Tabell 7.4 Foreldre følger orden, prosent

	Nordby**		Finby**	
	Lavstatus	Høystatus	Lavstatus	Høystatus
I stor grad	49,1	62,5	15,3	39,4
I noen grad	37,0	24,1	55,3	41,7
I liten grad	13,9	13,4	11,4	18,9
Total	100 (165)	100 (277)	100 (123)	100 (132)
Missing	29	29	10	10

* Pearson kjikvaderat, signifikant på 0,05.

** Pearson kjikvaderat, signifikant på 0,1

I likhet med involvering i skolearbeidet, viser tabell 7.4 at foreldrene i høystatusskolene er mest engasjerte i å følge elevenes orden, både i Nordby og Finby. Samtidig ser vi at det er en

forskjell mellom Nordby og Finby i at foreldrene på de norske skolene i mye større grad følger elevenes orden enn i de finske skolene.

Samlet ser vi at foreldrene i høystatusskolene i størst grad er involverte i elevenes skolehverdag. Dette kan tenkes å ha to forklaringsmuligheter. For det første kan dette henge sammen med at foreldrene til elevene i høystatusskolene har mer ressurser og i et Bourdieusk perspektiv; høyere sosial og kulturell kapital. Dette kan lede til at disse foreldrene har en lavere terskel for å gå inn i skolen og forhandle med lærerne. Dette leder oss inn i den andre forklaringsmuligheten, som og kan være en konsekvens av den første. Det er mulig at høystatusskolene i høyere grad har tatt til seg ”den nye skolemodellen”, hvor skolen er mer transparent, og mer åpen for forhandlinger. Når vi sammenlikner byene ser vi at foreldrene generelt er mer involverte i elevenes skolearbeid og orden i Nordby, og dette gjelder spesielt for elevenes orden. En mulig forklaringsmodell, som har støtte i den norske populærforestilling om den finske skolen, er at den finske skolen underkommuniserer elevenes velvære da de legger stor vekt på akademiske prestasjoner. På den andre siden kan dette resultatet bety at ”den nye skolemodellen” er mer fremtredende i skolene i Nordby, da foreldrene gjennom denne modellen får mer autoritet i skolesfæren. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 10.

7.2 Elevenes egne vurderinger av psykososiale problembelastninger

I de foregående analysene har vi sett at det eksisterer noen forskjeller mellom skoleområdene i lærernes vurderinger av sine elever, og grad av foreldreinvolvering. Vi kunne se en tendens til at disse forskjellene i noen grad følger teorien om sosial arv ved at høystatusskolene hadde høyere bedømming av elevenes skolefaglige og sosiale kompetanse. Dette syntes i høyest grad å gjelde for Nordby.

I forhold til denne studien er det videre relevant å se om ulikheter i elevenes skoleferdigheter og foreldreinvolvering mellom boområdene preger elevenes egne oppfattelser av sine problembelastninger. Det er interessant å se om det finnes noen mønstre i eventuelle problembelastninger med hensyn til skoleområde, eller om disse synes å fordele seg mer tilfeldig.

Tabell 7.5 er en oversikt over hvordan elevene i lavstatus- og høystatusskolene har svart på CDI-skjemaets 37 spørsmål. Skjemaet må i denne sammenhengen betraktes som et sett av indikatorer på problemer. I tabellen presenteres den prosentvise andelen av problemrelaterte eller negative svar, kodet med tallverdiene 1 og 2. Prosentandelen er den samlede andelen negative svar. Nederst i tabellen kan man se gjennomsnittstallene for den samlede andelen negative svar, samt den gjennomsnittlige prosentandelen for det mest negative svaret (kodet 1). Gjennomsnittsprosenten for de mest negative svarene forteller noe om hvor ofte elevene har gitt signaler om at problemene de har er av en mer alvorlig karakter.

Når vi studerer tabellen kan vi se om det finnes et mønster i CDI-spørsmålenes psykososiale profil i forhold til de utvalgte skolene. Tabell 7.5 viser at de negative svarene i det norske caset utgjør 29,0 prosent, mens de i det finske caset utgjør 31,46 prosent. Grovt sett gir dette en indikasjon på at de aller fleste elevene, både i det norske og det finske caset, i hovedsak har svart det positive alternativet. Likevel har omtrent 3 av 10 har problemer av en eller annen type. Dette viser at den største andelen elever ikke synes å være utsatt for store problemer i forhold til den informasjonen vi får gjennom å bruke CDI-instrumentet. Det som er interessant er om det finnes ulike mønster for de som faktisk har svart de negative svaralternativene, og om det finnes ulike typer av problemer både mellom høystats – og lavstatusområdene, eller mellom Nordby og Finby.

Tabell 7.5 Prosentmessing fordeling av CDI-spørsmålene brutt ned på skoleområde

Nr.	Spørsmål kodet 1	Spørsmål kodet 2	Skoleområde							
			Nordby			Finby				
			Lav-status 1+2	Høy-status 1+2	Tot. 1+2	Sig.*	Lav-status 1+2	Høy-status 1+2	Tot. 1+2	Sig.*
1	Jeg føler meg alltid trist	Jeg føler meg ofte trist	8,3	9,1	17,4		3,8	3,0	6,8	
2	Jeg er sikker på at det ikke vil gå bra i livet	Jeg er usikker på om det går bra i livet	13,3	12,3	25,6		14,0	17,0	31,0	
3	Alt det jeg gjør er galt	Jeg gjør mange ting galt	9,1	9,4	18,8		7,9	10,3	18,2	
4	Jeg har det aldri morsomt	Jeg har det morsomt av og til	13,6	7,1	20,7		11,7	15,1	26,8	
5	Jeg er alltid slem	Jeg er ofte slem	3,4	1,7	5,1		7,9	10,2	18,1	
6	Jeg er sikker på noe fryktelig vil hende	Jeg er redd noe fryktelig vil hende	20,4	17,0	37,4		12,2	11,0	23,2	
7	Jeg hater meg selv	Jeg liker ikke meg selv	7,5	5,4	12,9		12,8	10,2	23,0	
8	Alle dumme ting som skjer er min feil	Noen dumme ting som skjer er min feil	38,9	35,1	74,0	0,032	21,1	22,2	43,3	
9	Føler for å gråte hver dag	Jeg føler ofte for å gråte	7,1	5,5	12,1		5,3	4,2	9,5	
10	Det er bestandig ting som plager meg	Det er ofte ting som plager meg	12,5	9,8	22,3		13,9	14,7	28,6	
11	Jeg liker aldri å være med andre	Ofte liker jeg ikke å være med andre	4,4	1,0	5,5	0,082	2,6	3,4	6,0	
12	Jeg klarer ikke å bestemme meg	Vanskelig for å bestemme meg	24,6	20,3	44,9		22,4	26,9	49,3	
13	Jeg er stygg	Jeg ser ikke bra ut	14,2	11,3	25,5		28,4	26,5	54,9	
14	Hver dag tvinge meg til å gjøre skolearbeid	Ofte tvinge meg til å gjøre skolearbeid	16,9	19,9	36,8	0,000	14,3	18,5	32,8	
15	Det er alltid vanskelig å få sove	Det er ofte vanskelig å få sove	23,3	18,8	42,1		9,1	15,5	24,6	0,063
16	Jeg føler meg bestandig trøtt	Jeg føler meg ofte trøtt	16,2	13,5	29,7		14,4	20,8	25,2	0,076
17	Jeg har alltid dårlig matlyst	Jeg har ofte dårlig matlyst	17,2	11,5	28,7	0,069	13,6	20,3	33,9	0,047
18	Jeg er alltid urolig for å ha vondt	Jeg er ofte urolig for å ha vondt	13,5	10,8	24,3		14,8	16,3	31,1	
19	Jeg føler meg alltid ensom	Jeg føler meg ofte ensom	8,4	9,5	17,9		8,3	9,1	17,4	
20	Aldri morsomt på skolen	Av og til morsomt på skolen	27,5	23,7	51,3		26,4	28,3	54,7	
21	Jeg har ingen venner	Jeg har ikke nok venner	3,8	4,8	8,6		7,9	6,5	13,4	
22	Jeg mislykkes med skolearbeidet	Skolearbeidet mitt går ikke så bra	3,7	6,4	10,1	0,056	4,5	9,5	14,0	0,083
23	Jeg mobber andre nesten hver dag	Jeg mobber andre av og til	10,5	10,8	21,3		12,9	12,9	25,8	
24	Jeg er aldri like god som andre	Prøver å være like god som andre	26,5	21,3	47,8		18,9	24,6	43,5	
25	Det er ingen som bryr seg om meg	Usikker om noen bryr seg om meg	9,3	7,1	16,4		8,3	11,7	20,0	
26	Gjør aldri det jeg blir bedt om	Gjør normalt ikke det jeg blir bedt om	5,4	4,7	10,1		9,5	6,8	16,3	
27	Jeg krangler alltid med andre	Jeg krangler ofte med andre	5,5	6,4	12,1		7,2	8,4	15,6	
28	Andre mobber meg nesten hver dag	Andre mobber meg av og til	14,3	17,6	31,9	0,038	20,5	19,7	40,2	
29	Jeg har vondt i hode nesten hver dag	Jeg har ofte vondt i hodet	16,5	11,8	28,3		8,6	10,6	19,2	
30	Jeg har vondt i magen nesten hver dag	Jeg har ofte vondt i magen	15,2	9,2	24,4		4,9	8,3	13,2	
31	Har nesten hver dag vondt andre steder	Jeg har ofte vondt andre steder	14,6	9,5	34,1		11,7	14,4	26,1	
32	Kvalm nesten hver dag	Jeg er ofte kvalm	9,8	7,4	16,2		12,1	9,5	21,6	
33	Når hjemmefra er jeg alltid redd	Når hjemmefra, redd noen steder	22,3	18,9	41,2		20,4	20,0	40,4	
34	Andre bestemmer alt i livet mitt	Andre bestemmer det meste i livet mitt	11,3	10,2	21,5		38,5	35,8	74,3	
35	Må nesten alltid gjøre ting jeg ikke vil	Av og til gjøre ting jeg ikke vil	37,3	35,9	83,2	0,074	46,4	50,2	96,6	
36	Nesten alltid stresset	Av og til stresset	31,4	23,3	54,7		26,8	29,8	56,5	
37	Skolearbeidet tar alt for mye tid	Skolearbeidet tar litt for mye tid	24,0	34,1	58,1	0,012	44,1	47,9	92,0	
		Gjennomsnitt kodet 1+2	15,18	13,3	29,0		15,4	17,03	31,46	
		Gjennomsnitt kodet 1	2,21	1,83	3,82		1,9	2,27	4,49	

*Persons kjkivaderat

Når vi studerer tabell 7.5 kommer det frem noen forskjeller mellom det norske og det finske materialet. Både i Nordby og i Finby er det et svakt gjennomgående skjevfordelt mønster når det gjelder den prosentmessige fordelingen, men disse mønstrene tar ulike retninger i de to byene. I Nordby er det lavstatusskolene som i størst grad kan knyttes til den største andelen negative svar, mens det i Finby er høystatusskolen som kommer dårligst ut. Den finske lavstatusskolen har tilnærmet lik gjennomsnittsskåre som de norske lavstatusskolene, mens den finske høystatusskolen får dårligst skår av alle fire skolene.

Innad i landene er det større forskjell mellom lavstatus- og høystatusskolen i det norske materialet, men forskjellene mellom områdene er svært små. Den største forskjellen mellom landene er gjennomsnittsskåren på høystatusskolene, som skiller Nordby fra Finby med 3,73 prosentenheter færre negative svar i Nordby.

Når vi ser nærmere på tallene for hvert enkelt skoleområde er det noen velværeindikatorer som peker seg særskilt ut. På høystatusskolen i det norske materialet ser vi at en betydelig andel må tvinge seg til å gjøre skolearbeidet (19,9 %), og svært mange synes at skolearbeidet tar for mye tid (34,1 %). 6,4 prosent føler at skolearbeidet ikke går så bra. Dette til tross for at elevene på høystatusskolene ble som mer faglig kompetente enn elevene på lavstatusskolene av lærerne. Videre oppgir en andel på 17,6 prosent å bli mobbet, noe som er rimelig å anta at vil påvirke elevenes sosiale velvære i stor grad.

Forsiktig tolket kan dette tyde på at det i den norske høystatusskolen er et større press på skoleprestasjonene enn i lavstatusskolene, da variablene som blir signifikante, og med størst prosentandel i høystatusskolene går på skoleprestasjoner. Det er interessant at det er flere elever som føler seg mobbet i høystatusskolen enn i lavstatusskolene i det Nordby.

I lavstatusområdene i Nordby er det en signifikant større andel som ofte må gjøre ting de ikke vil (37,3 %), og en ikke ubetydelig andel som føler at dumme ting som skjer er sin egen feil (38,9%). Dette kan tyde på at elever fra ulike sosioøkonomisk bakgrunner blir belønnet for ulik klasseromsatferd, og at det er et stort fokus på disiplin i lavstatusområdene.

I Finby er det ikke mange av CDI-spørsmålene som viser signifikante forskjeller mellom lavstatus – og høystatusområdene. De variablene som skiller seg mest ut er at en stor andel av elevene i høystatusskolen synes det er vanskelig å få sove (15,5 %), og en enda større andel

som ofte føler seg trøtt (20,8 %). Videre ser vi at en betydelig del av elevene i høystatusområdet har dårlig matlyst (20,3 %) og 9,5 prosent føler at skolearbeidet ikke går bra. Dette er alle variabler som kan tenkes å ha en innvirkning på elevenes sosiale velvære, og det er interessant at disse gjør seg mest gjeldene i høystatusområdene. I den finske lavstatusskolen er det ingen av CDI variablene som blir signifikante med en høyere andel negative svar i forhold til høystatusskolen.

Så langt har analysene vist at det eksisterer noen forskjeller mellom høy- og lavstatusområdene, og mellom de to byene. Til nå har jeg ikke gått konkret inn i målene av barnas sosiale velvære, noe jeg vil gjøre i de følgende avsnittene.

7.3 Å elske og å være i lys av sosioøkonomiske variabler

For å fortsette å studere barns sosiale velvære vil jeg presentere tabeller som viser hvordan sosioøkonomiske variabler henger sammen med de tre målene på velvære i Nordby og Finby. I et ulikhetsperspektiv er det rimelig å anta at elevenes *å ha* vil ha betydning på deres *å elske og å være*, i den betydning at elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn er innehavere av noen ressurser som vil gi dem enkelte fordeler (Devine, 2004). I analysene som følger er det brukt en enveis variansanalyse (ANOVA), og tabellene viser om ulike sosioøkonomiske variabler henger sammen med de ulike velværeskalaene.

Tabell 7.6 Sammenhenger mellom sosioøkonomiske variabler og velværemål. F-verdier og signifikansnivå, Nordby

Velværeindekser Sosioøkonomiske variabler	Sosial mestringer		Psykisk mestringer		Skolemestring	
	F	Sig.*	F	Sig.*	F	Sig.*
Fars klasseposisjon	0,605	0,547	0,622	0,538	0,329	0,720
Mors klasseposisjon	3,418	0,034	1,686	0,187	2,211	0,111
Skoleområde	0,326	0,569	0,329	0,329	1,629	0,203
Elevenes opplevelse av familiens økonomi	4,734	0,010	3,270	0,039	3,359	0,036

*Sig. ANOVA

Tabell 7.7 Sammenhenger mellom sosioøkonomiske variabler og velværemål. F-verdier og signifikansnivå, Finby

Velværeindekser Sosioøkonomiske variabler	Sosial mestring		Psykisk mestring		Skolemestring	
	F	Sig.*	F	Sig.*	F	Sig.*
Fars klasseposisjon	0,563	0,570	0,613	0,545	1,437	0,240
Mors klasseposisjon	0,179	0,836	0,652	0,522	0,713	0,491
Skoleområde	0,010	0,922	1,079	0,300	0,540	0,463
Elevenes opplevelse av familiens økonomi	2,961	0,054	7,183	0,001	1,042	0,354

*Sig. ANOVA

Tabellene viser både likheter og forskjeller i de sosioøkonomiske variablenes betydning i elevenes sosial velvære mellom byene. Fars klasseposisjon blir ikke signifikant på noen av de tre velværevariablene. I Nordby er det en sammenheng mellom mors klasseposisjon og elevenes sosiale mestring. Skoleområde får ikke en signifikant F-verdi på noen av de tre velværeskalaene, verken i Nordby eller i Finby.

Videre kan vi lese av tabellene at elevenes oppfatning av familiens økonomi er betydelig for alle de tre målene på sosialt velvære i Nordby. I Finby ser vi at familiens økonomi er

vesentlig for den sosiale og den psykiske mestringen. Her er det rimelig å anta at det er lettere for barna å ta del i det sosiale livet med jevnaldrende, og delta i ulike aktiviteter dersom familien har god råd. Mye av barns sysselsetninger i dagens samfunn, som fritidsaktiviteter, bursdager, utflukter og lignende koster penger. Dersom foreldrene ikke har økonomi til å sponse slike aktiviteter er det rimelig å anta at barn kan gå glipp av deltakelse på viktige arenaer hvor sosiale relasjoner skapes.

Tabell 7.6 og 7.7 gav innsikt i hvordan de tre målene på sosialt velvære fordeler på sosioøkonomiske variabler. For å gå dypere inn i materialet vil jeg videre presenterer krystabeller som viser hvordan den sosiale mestringen, psykiske mestringen og skole mestringen fordeler seg på skoleområdene og mellom kjønnene.

Tabell 7.8 Sosial mestring fordelt på skoleområde og kjønn, Nordby

Sosial mestring	Skole						Kjønn					
	Lavstatus		Høystatus		Total		Gutt		Jente		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Svært lav mestring	1,3	2	3,0	4	2,1	6	1,3	2	2,9	4	2,1	6
Lav mestring	3,8	6	3,8	5	3,8	11	4,7	7	2,9	4	3,8	11
Moderat mestring	14,6	23	14,4	19	14,5	42	12,1	18	16,7	23	14,3	41
Høy mestring	46,8	74	46,2	61	46,6	135	45,6	68	47,1	65	46,3	133
Svært høy mestring	33,5	53	32,6	43	33,1	96	36,2	54	30,4	42	33,4	96
Total	100	158	100	132	100	290	100	149	100	138	100	287

Kjikvaderat skole: 1,110 (ikke sig: 0,893)

Kjikvaderat kjønn: 3,245 (ikke sig: 0,518)

Tabell 7.9 Sosial mestring fordelt på skoleområde og kjønn, Finby

Sosial mestring	Skole						Kjønn					
	Lavstatus		Høystatus		Total		Gutt		Jente		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Svært lav mestring	2,4	3	0,7	1	1,5	4	0,7	1	2,4	3	1,5	4
Lav mestring	7,9	10	11,0	15	9,5	25	10,3	14	8,1	10	9,3	24
Moderat mestring	18,3	23	20,6	28	19,5	51	20,6	28	17,9	22	19,3	50
Høy mestring	43,7	55	37,5	51	40,5	106	34,6	47	47,2	58	40,5	105
Svært høy mestring	27,8	35	30,1	41	29,0	76	33,8	46	24,4	30	29,3	76
Total	100	126	100	136	100	262	100	136	100	123	100	259

Kjikvaderat skole: 2,737 (ikke sig: 0,603)

Kjikvaderat kjønn: 6,271 (ikke sig: 0,180)

Tabell 7.8 og 7.9 viser at det ikke er signifikante sammenhenger mellom sosial mestring og skoleområde verken i Nordby eller Finby. Det er en svært liten andel av elevene som havner i de store risikogruppene, det vil si i kategoriene ”svært lav” og ”lav” mestring. Dette tyder i

likhet med den prosentmessige fordelingen av CDI spørsmålene i tabell 7.5 at de fleste elevene generelt har gode sosiale egenskaper, og et godt velvære. Likevel er det interessant å gå inn i tallene å se om det er noen likhetstrekk, eller forskjeller mellom områdene, kjønnene og byene.

I det norske materialet er svarene relativt likt fordelt mellom høystatus og lavstatusskolene. I det finske materialet ser vi en tendens til en litt større forskjell da 71,1 prosent av elevene i lavstatusskolen havner i kategoriene ”høy mestring” og ”svært høy mestring”, mens 67,6 prosent av elevene i høystatusskolen havner i de samme kategoriene. Det kan dermed se ut som at elevene i den finske lavstatusskolen presterer litt bedre på den sosiale mestringen.

Vi finner ingen signifikant sammenheng mellom kjønn og sosiale mestring, men både i det norske og det finske materialet er det en tendens til at jentene har en litt høyere skårer på den sosiale mestringen.

Tabell 7.10 Psykisk mestring fordelt på skoleområde og kjønn, Nordby

Psykisk mestring	Skole						Kjønn					
	Lavstatus		Høystatus		Total		Gutt		Jente		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Svært lav mestring	2,5	4	2,3	3	2,4	7	2,0	3	2,9	4	2,4	7
Lav mestring	3,2	5	4,5	6	3,8	11	3,3	5	4,3	6	3,8	11
Moderat mestring	14,6	23	24,1	32	18,9	55	16,7	25	21,0	29	18,8	54
Høy mestring	54,4	86	42,9	57	49,1	143	46,0	69	52,2	72	49,0	141
Svært høy mestring	25,3	40	26,3	35	25,8	75	32,0	48	19,5	28	26,0	75
Total	100	158	100	133	100	291	100	150	100	138	100	288

Kjikvaderat skole: 5,816 (ikke sig: 0,213)

Kjikvaderat Kjønn: 5,984 (ikke sig: 0,200)

Tabell 7.11 Psykisk mestring fordelt på skoleområde og kjønn, Finby

Psykisk mestring	Skole						Kjønn					
	Lavstatus		Høystatus		Total		Gutt		Jente		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Svært lav mestring	0,0	0	1,5	2	2	0,8	1,5	2	0	0	0,8	2
Lav mestring	6,4	8	2,9	4	4,6	12	3,7	5	5,7	7	4,7	12
Moderat mestring	11,2	14	16,2	22	13,8	36	14,7	20	11,5	14	13,2	34
Høy mestring	35,2	44	41,2	56	38,3	100	36,8	50	41,0	50	28,8	100
Svært høy mestring	47,2	59	38,2	58	42,5	111	43,4	59	41,8	51	42,6	110
Total	100	125	100	136	100	261	100	136	100	122	100	258

Kjikvaderat skole: 6,541 (ikke sig: 0,162)

Kjikvaderat Kjønn: 3,224 (ikke sig: 0,521)

I skalaen som måler psykisk mestring er det heller ikke en stor andel av elevene som havner i de mest utsatte gruppene. Det er heller ingen signifikante sammenhenger mellom skoleområde og den psykiske mestringen, verken i Nordby eller Finby. Det finnes likevel noen trekk som er verdt å kommentere. Både i Nordby og i Finby kan vi se at elevene på lavstatusskolene skårer litt høyere på den psykiske mestringen enn elevene på høystatusskolene. Dette skillet er mindre i Finby enn i Nordby. Dette tyder på at lavstatus elevene klarer de psykiske utfordringene i sin livsverden bedre enn elevene i høystatusområdene.

Videre finner vi ingen signifikante sammenhenger mellom psykisk mestring og kjønn i de to byene, men dersom vi går nærmere inn i tallene kan vi se at guttene har en litt høyere skåre enn jentene.

Dersom vi sammenlikner det norske og det finske caset ser vi at elevene i Finby i større grad havner i de høyeste kategoriene.

Tabell 7.12 Skolemestring fordelt på skoleområde og kjønn, Nordby

Skoletrivsel	Skole						Kjønn					
	Lavstatus		Høystatus		Total		Gutt		Jente		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Svært lav trivsel	7,4	12	11,4	15	9,2	27	8,6	13	10,1	14	9,3	27
Lav trivsel	16,0	26	21,2	28	18,4	54	21,1	32	15,1	21	18,2	53
Moderat trivsel	35,8	58	34,1	45	35,0	103	34,2	52	35,3	49	34,7	101
Høy trivsel	27,2	44	16,7	22	22,4	66	21,1	32	24,5	34	22,7	66
Svært høy	13,6	22	16,7	22	15,0	44	15,1	23	15,1	21	15,1	44
Total	100	162	100	132	100	294	100	152	100	139	100	291

Kjikkvaderat skole: 6,387 (ikke sig: 0,172)

Kjikkvaderat Kjønn: 1,984 (ikke sig: 0,739)

I det norske caset finner vi ingen statistisk signifikante sammenhenger mellom skolemestring, skoleområde og kjønn. Dette tross for at vi i presentasjonen av de enkelte CDI variablene i tabell 7.5 kunne se at det var signifikante forskjeller mellom områdene når det gjaldt tidsbruk til skolearbeid, og at elevene i høyere grad måtte tvinge seg til å gjøre skolearbeidet i høystatusområdet. Dersom vi studerer tallene i tabell 7.14 nærmere kan vi til tross for ingen signifikant sammenheng se en tendens til at elevene i høystatusområdet har en litt lavere skolemestring enn elevene i lavstatusskolen.

Tabell 7.13 Skolemestring fordelt på skoleområde og kjønn, Finby

Skoletrivsel	Skole'						Kjønn**					
	Lavstatus		Høystatus		Total		Gutt		Jente		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Svært lav trivsel	5,5	7	13,2	18	9,5	25	13,8	19	4,9	6	9,6	25
Lav trivsel	28,9	37	25,0	34	26,9	71	31,2	43	21,1	26	26,4	69
Moderat trivsel	44,5	57	40,4	55	42,4	112	38,4	53	48,0	59	42,9	112
Høy trivsel	20,3	26	17,6	24	18,9	50	13,0	18	25,2	31	18,8	49
Svært høy trivsel	0,8	1	3,7	5	2,3	6	3,6	5	0,8	1	2,3	66
Total	100	128	100	136	100	264	100	138	100	123	100	261

Kjikvaderat skole: 7,514 (0,111)

Kjikvaderat Kjønn: 16,578 (sig: 0,002)

I det finske materialet har vi en signifikant sammenheng på 0,1 nivå mellom skoleområde og skolemestring. Tendensen går samme vei som i det norske materialet ved at elevene ved lavstatusskolen har høyest skolemestring. Dette kan tyde på at det er en tendens til at lavstatusskolene behandler elevene sine på en annen måte enn høystatusskolene, eller at det er andre verdier som blir vektlagt ved lavstatusskolene. I den prosentmessige fordelingen av CDI spørsmålene i tabell 7.5 så vi blant annet at elevene i høystatusskolene hadde negative svar på spørsmål som gikk på uro og skoleprestasjoner. Dette kan antas å ha en sammenheng med skolemestringen. I Finby har vi en svært signifikant sammenheng mellom skolemestring og kjønn, hvor jentene har klart høyere skåre på skolemestringen.

Dersom vi sammenlikner det norske og det finske caset ser vi at det totalt er en større andel av elever med høy skolemestring i Nordby enn i Finby.

7.4. Oppsummering

Så langt kan vi kort oppsummere med at det finnes noen forskjeller i barns livsverden og deres sosiale velvære, både mellom høy- og lavstatusområdene og mellom Nordby og Finby. I Nordby ble elevene i høystatusskolen vurdert som mer faglig og sosial kompetente enn elevene i lavstatusskole. I Finby var det kun i lærernes vurdering av den sosiale kompetansen vi fant en signifikant forskjell. Videre så vi at det var ulikheter mellom områdene i elevenes behov i Nordby, men at vi ikke fant disse forskjellene i Finby. Vi har analysene så langt vist at foreldrene i høystatusområdene er mer engasjerte i elevenes skolearbeid og deres orden i forhold til foreldrene i lavstatusområdet.

I den prosentmessige fordelingen av CDI spørsmålene kunne vi se en tendens til et skolepress i begge høystatusskolene. I den norske lavstatusskolen så det ut som de største

problembelastningene gikk på variabler som omhandler kontroll over eget liv. I den finske lavstatusskolen var det ingen av variablene som skilte seg spesielt ut. Et interessant funn fra denne fordelingen var at det i Nordby var lavstatusskolen som fikk lavest skåre, mens det i Finby var høystatusskolen som kom dårligst ut.

Til tross får få statistisk signifikante sammenhenger med de sosioøkonomiske variablene kunne vi og se noen tendenser her. Mønsteret i de tre velværeskalaene synes så langt å være at elevene i Nordby skårer høyere på velværefaktorene. Dette stemmer overens med funnene fra tabell 7.7. Videre kunne vi se at elevenes skoletrivsel var lavere i høystatussområdene, spesielt i Finby, og at de finske jentene har høyere skoletrivsel enn guttene.

8. Velvære knyttet til hjem og skole

Analysene i kapittel 7 viste at barns sosiale velvære ikke kan forklares kun ut fra sosioøkonomiske variabler og skoleområde. I dette kapittelet vil jeg derfor sette de tre velværemålene i sammenheng med andre uavhengige variabler. I tabellene som følger er det gjort en enveis ANOVA. Her ser vi om ulike variabler plassert under kategoriene familievariabler, trivselsvariabler og skolehverdagen henger sammen med de tre målene på sosialt velvære. Jeg har valgt å skille lavstatus – og høystatusområdene for å se om det finnes tendenser til fellesnevner og/eller ulikheter mellom områdene og byene.

Tabell 8.1 Sammenhenger mellom ulike enkeltvariabler med de tre velværemålene, lavstatusskolen Nordby

Familievariabler	Sosial mestring		Psykisk mestring		Skolemestring	
	F	Sig,*	F	Sig*	F	Sig*
Bor med begge foreldre	2,21	0,139	0,97	0,328	1,64	0,203
Søsken	2,22	0,139	0,06	0,800	0,37	0,546
Oppnå støtte fra foreldrene	0,44	0,508	1,70	0,194	0,83	0,364
Trivselsvariabler						
Trives i hjemmet	4,99	0,027	4,46	0,036	4,28	0,040
Trives i nabolaget	9,33	0,000	1,66	0,193	8,68	0,000
Trives med fritidsaktiviteter	17,77	0,000	7,86	0,001	3,66	0,028
Skolehverdagen						
Har innflytelse i skoledagen	0,55	0,581	4,31	0,015	2,47	0,088
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig	17,76	0,000	21,15	0,000	12,51	0,000
Lærer forstår når eleven er lei seg	0,65	0,526	6,69	0,002	4,83	0,009
Skolen og hjemmet samarbeider	0,98	0,377	0,18	0,833	5,45	0,005

* ANOVA.

I den norske lavstatusskolen er det ingen av familievariablene som viser en signifikant sammenheng med noen av de tre velværeskalaene. Trivselsvariablene viser seg å ha en svært signifikant betydning både på sosial mestring, psykisk mestring og på skolemestring, men *trivsel i nabolaget* har ikke en signifikant sammenheng med den psykiske mestringen. Videre viser tabellen at *lærers forståelse av når skolearbeidet er vanskelig* og *når eleven føler seg lei seg* har betydning for elevenes velvære gjennom alle de tre skalaene, men unntak av *lærers forståelse* når eleven er lei seg på den sosiale mestringen. Dersom elevene har mulighet til å ha innflytelse på skolehverdagen har også dette en sammenheng elevenes psykiske mestring.

Tabell 8.2 Sammenhenger mellom ulike enkeltvariabler med de tre velværemålene, lavstatusskolen Finby

Familievariabler	Sosial mestring		Psykisk mestring		Skolemestring	
	F	Sig,*	F	Sig*	F	Sig*
Bor med begge foreldre	0,08	0,780	1,63	0,205	1,969	0,163
Søsken	0,04	0,850	0,17	0,680	0,596	0,442
Oppnå støtte fra foreldrene	0,19	0,825	2,41	0,094	4,93	0,009
Trivselsvariabler						
Trives i hjemmet	20,21	0,000	9,79	0,002	5,653	0,019
Trives i nabolaget	4,16	0,018	19,62	0,000	15,43	0,000
Trives med fritidsaktiviteter	7,65	0,007	4,19	0,043	7,28	0,008
Skolehverdagen						
Har innflytelse i skoledagen	0,36	0,702	0,98	0,383	1,32	0,270
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig	0,25	0,778	0,88	0,419	7,72	0,001
Lærer forstår når eleven er lei seg	3,99	0,023	5,62	0,005	5,88	0,004
Skolen og hjemmet samarbeider	1,28	0,286	0,37	0,690	0,553	0,578

*ANOVA.

I lavstatusskolen i Finby ser vi noen forskjeller fra den norske lavstatusskolen. Her har *støtte fra foreldrene* en statistisk sammenheng med skolemestring. Videre har ikke *lærerens forståelse når skolearbeidet er vanskelig* en signifikant sammenheng med elevens psykiske mestring, men er kun av betydning for skolemestringen. I likhet med lavstatusskolen i Nordby er trivselsvariablene av betydning for elevenes velvære, både på sosiale mestring, psykiske mestring og på skolemestring.

Tabell 8.3 sammenhenger mellom ulike enkeltvariabler med de tre velværemålene, høystatusskolen Nordby

Familievariabler	Sosial mestring		Psykisk mestring		Skolemestring	
	F	Sig,*	F	Sig*	F	Sig*
Bor med begge foreldre	0,52	0,474	0,78	0,378	0,003	0,958
Søsken	6,05	0,015	1,25	0,265	0,432	0,512
Oppnå støtte fra foreldrene	9,03	0,003	7,07	0,009	11,734	0,001
Trivselsvariabler						
Trives i hjemmet	8,00	0,001	12,93	0,000	4,09	0,019
Trives i nabolaget	13,74	0,000	16,10	0,000	3,13	0,047
Trives med fritidsaktiviteter	7,52	0,001	12,77	0,000	2,20	0,115
Skolehverdagen						
Har innflytelse i skoledagen	6,86	0,001	6,61	0,002	3,719	0,027
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig	3,64	0,029	7,25	0,001	7,48	0,001
Lærer forstår når eleven er lei seg	4,98	0,008	5,68	0,004	6,62	0,002
Samarbeid mellom hjem og skole	0,44	0,658	0,09	0,914	2,74	0,070

*ANOVA.

I den norske høystatusskolen har alle de ulike enkeltvariablene, bortsett fra *bor med begge foreldre* og *samarbeid mellom hjem og skole*, signifikant sammenheng med skalaen for sosial mestring. Av familievariablene er det kun *oppnå støtte fra foreldrene*, som har en signifikant sammenheng med elevens psykiske mestring. Denne variabelen viser seg også å ha en signifikant sammenheng med elevens skolemestring. Det er interessant at familievariablene viser seg mer gjeldende i høystatusskolen enn i lavstatuskolene i det norske caset. Videre har alle de tre enkeltvariablene som sier noe om elevens skolehverdag en sammenheng med skolemestring. *Samarbeid mellom hjem og skole* viser seg å være statistisk signifikant på et 0,1 nivå på elevenes skolemestring, og denne sammenhengen viser seg å være svakere enn i lavstatusskolen. Utover dette viser tabellen at *samarbeid mellom hjem og skole* ikke har noen signifikante sammenhenger med barnas sosiale velvære.

Tabell 8.4 Sammenhenger mellom ulike enkeltvariabler og de tre velværemålene, høystatusskolen Finby

Familievariabler	Sosial mestring		Psykisk mestring		Skolemestring	
	F	Sig,*	F	Sig*	F	Sig*
Bor med begge foreldre	2,20	0,141	0,001	0,975	3,66	0,058
Søsken	2,05	0,154	0,56	0,456	0,13	0,722
Oppnå støtte fra foreldrene	3,80	0,530	2,37	0,126	8,04	0,005
Trivselsvariabler						
Trives i hjemmet	18,36	0,000	11,73	0,001	3,71	0,056
Trives i nabolaget	7,44	0,001	4,94	0,009	4,43	0,014
Trives med fritidsaktiviteter	12,26	0,001	8,62	0,004	3,36	0,069
Skolehverdagen						
Har innflytelse i skoledagen	1,37	0,257	1,58	0,210	6,74	0,002
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig	3,85	0,024	3,36	0,038	9,69	0,000
Lærer forstår når eleven er lei seg	1,40	0,251	3,27	0,041	8,94	0,000
Samarbeid mellom hjem og skole	0,51	0,603	1,21	0,306	3,06	0,055

*ANOVA.

I den finske høystatusskolen har ikke familievariablene en signifikant sammenheng med elevenes sosiale mestring slik som i den norske høystatusskolen. Dersom man *bor med begge foreldre* eller *oppnår foreldrenes støtte* har dette en sammenheng med elevenes skolemestring. *Foreldres støtte* har en signifikant sammenheng med den psykiske mestringen på 0,1 nivå. Trivselsvariablene er alle signifikante på elevens sosiale mestring. Det å *trives i nabolaget* har en signifikant betydning for elevenes psykiske mestring og skolemestring. Videre er det å *trives i hjemmet* viktig for disse elevenes skolemestring.

Vi finner og et skille mellom den norske og den finske høystatusskolen i at *lærerens forståelse når eleven er lei seg* har høyere sammenheng med elevenes velvære i det norske materialet, da denne variabelen ikke har en signifikant sammenheng med elevens sosiale mestring i Finby. Videre har *lærerens forståelse av når skolearbeidet er vanskelig* og *elevens mulighet til innflytelse i skoledagen* en sammenheng med alle de tre målene på sosialt velvære. Ut fra tabellene kan vi også se at *samarbeid mellom hjem og skole* får en signifikant sammenheng både med psykisk mestring og skolemestring i den finske høystatusskolen.

8.1. Oppsummering

Kort oppsummert kan vi si at det er grunnlag for å hevde at det er andre elementer enn kun familiens sosioøkonomiske bakgrunn som kan være med på å kaste lys over barns sosiale velvære. At trivselsvariablene har sammenheng med de tre velværemålene tyder på at en lang rekke forhold, både i og utenfor skolen, har betydning for elevenes sosiale velvære. I den norske høystatusskolen hadde familievariablene en høyere sammenheng med velværeskalaene, sammenlignet med de andre skolene. Dette kan peke på at familien er av større betydning for disse elevenes sosiale velvære, men ut fra analysene som til nå er gjennomført kan vi ikke se hvilken retning denne påvirkningen har. Vi kunne videre se at ulike variabler som har sammenheng med skolehverdagen viste seg statistisk signifikant i alle skolene. Dette tyder på at måten skolen er oppbygd på, og hvem og hvilke rasjonaliteter som befinner seg i skolefeltet er av betydning. Dette vil jeg undersøke nærmere i neste kapittel ved å sette variablene fra kapittel 7 og 8 inn i multivariate regresjonsanalyser med de tre velværemålene som avhengige variabler.

9. Et flerdimensjonalt risikobilde

Barns velvære har gjennom de bivariante analysene vist seg å være et komplekst fenomen. Det kan se ut til at det er ulike forklaringsmodeller som ligger til grunn i de forskjellige casene. I kapittel 7 og 8 ble det vist til ulike dimensjoner i barns livsverden og velvære. Her fremgikk det at barns velvære ikke nødvendigvis følger teorien om (negativ) sosial arv, da det kunne spores små ulikheter mellom foreldrenes klassebakgrunn og skoleområde i det sosiale velværet. For å bedre kunne se koblinger mellom barnas livsverden og deres sosiale velvære, og hvilken retning de ulike sammenhengene har, vil jeg i dette kapittelet vise multivariate regresjonsanalyser for de tre velværeskalaene. Her har jeg testet for alle variablene som har blitt brukt i de bivariante analysene for å se hva som kan forklare elevenes velvære i de ulike skolene. En oversikt over de uavhengige variablene finnes i appendiks, vedlegg 4. Det er testet for de samme variabler i alle de seks modellene.

Fordelen med multivariate analyser er at man kan se på ulike effekter av variabler etter man har kontrollert for andre variabler. Jeg prøvd meg frem ved å sette inn og ta ut uavhengige variabler etter som de viser seg å være signifikante eller ikke. I det følgende er kun de endelige modellene presentert¹⁶, og disse har til hensikt å kunne vise hvilke sammenhenger som gjør seg gjeldene i de ulike skolene¹⁷.

¹⁶ Modellutviklingene er å finne i appendiks, vedlegg 7-12.

¹⁷ For nærmere forklaring av regresjonsanalyse, og regresjonenes forutsetninger se kapittel 5.

Tabell 9.1 Sosial mestring – multivariat analyse, Nordby

	B	Std. error	Beta	T	Sig.
Konstant	3,798	0,332		11,429	0,000
<i>Mors klasseposisjon arbeiderklassen som ref. kat</i>	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende	-0,463	0,308	-0,088	-1,503	0,134
Høy middelklasse	0,193	0,117	0,111	1,656	0,099
Skolestatus (0=lav, 1=høy)	-0,218	0,115	-0,123	-1,898	0,059
Foreldre følger skolearbeidet (1= liten grad, 3= i høy grad)	0,131	0,076	0,105	1,735	0,084
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig (1=nesten aldri, 3=nesten alltid)	0,245	0,082	0,180	2,994	0,003
Trives i fritidsaktiviteter (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,515	0,155	-0,267	-4,489	0,000
Spesialundervisning (0=nei, 1=ja)	-0,251	0,130	-0,120	-1,934	0,054
Hele modellen	$R^2 = 17,4$ $F=10,446$ $p = ,000$				

Tabell 9.1. har en R^2 på 17,4, noe som sier oss at denne modellen forklarer 17,4 prosent av den sosiale mestringen i Nordby. Tabellen viser et noe motstridende bilde av elevenes sosiale velvære i Nordby i forhold til et klasseperspektiv. B-koeffisienten til dummysettet av mors klasseposisjon viser at barn av mødre i den høyere middelklassen har høyere sosialt velvære enn barn av arbeiderklasse mødre. På den andre siden ser vi at elevene i lavstatusskolen i Nordby har høyere sosialt velvære enn elevene i høystatusskolen, med en b-koeffisient på -0,218. Dette funnet er signifikant på 0,05 nivå. Dette kan tyde på at det finnes noen føringer i skolen som påvirker barnas sosiale velvære i ulike retninger, avhengig av skoleområdet. Videre kan vi se at foreldres involvering i elevenes skolearbeid har en positiv effekt på velværen, det samme gjelder for lærerens forståelse når skolearbeidet er vanskelig. Her er det viktig å huske at det er vanskelig å si noe om årsakssammenhengen. Forstår læreren at skolearbeidet er vanskelig fordi eleven har høye sosiale ferdigheter, og gjennom dette klarer å formidle at han / hun har problemer, eller har lærerens forståelse noe å si for den sosiale mestringen?

Tabellen avslører også at elevenes fritid har en innvikning på elevenes sosiale velvære, da b-koeffisienten viser en negativ sammenheng mellom sosialt velvære og det å ikke trives i sine fritidsaktiviteter. Dersom eleven håndterer fritiden godt, vil man gjennom ulike aktiviteter få noen ressurser som gjør dem mer sosialt kapable. Dette kan påvirke den sosiale velværen i en

positiv retning ved at gode relasjoner med jevnaldrende er med på å skape noen mestringsressurser og bidrar til å inkludere barna i et fellesskap (Nordahl, 2000). Den siste variabelen viser at dersom eleven må ha spesialundervisning vil den sosiale mestringen påvirkes i negativ retning. Dette kan ha sammenheng med at elever med spesialundervisning til tider kan tas ut av klasserommet, og at dette vil føre med seg at de mister tid sammen med sine jevnaldrende.

Tabell 9.2 Sosial mestring – multivariat analyse, Finby

	B	Std. Error	Beta	T	Sig.
Konstant	5,935	0,274		21,639	0,000
Trives i nabolaget (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,286	0,140	-0,124	-2,050	0,041
Trives i hjemmet (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,928	0,197	-0,291	-4,712	0,000
Trives i fritidsaktiviteter (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,236	0,114	-,131	-2,079	0,039
Hele modellen	$R^2 = 18,0$ $F = 15,01$ $p = ,000$				

I Finby har jeg testet for de samme variablene som i Nordby, men det var stor forskjell i hvilke uavhengige variabler som ble signifikante. Den endelige modellen forklarer 18,0 prosent av den sosiale mestringen i det finske materialet.

I Finby er det kun trivselsvariablene som er med på å gi en statistisk signifikant forklaring på den sosiale mestringen. Dersom elevene trives i nabolaget, i hjemmet og i fritidsaktivitetene, kan vi ut fra b-koeffisientene se at de vil skåre bedre på den sosiale mestringen. Dette viser at de ikke er noen forskjeller i den sosiale mestringen i forhold til hvilket skoleområde elevene hører til. Den sosiale mestringen til elevene i Finby er mer avhengig av hvordan de blir møtt, og hvordan de håndterer ulike deler av sitt eget liv. Dette viser at elevene selv i høy grad har mulighet til å selv ta kontroll over egen sosial mestring, ved å utføre ulike strategier. Likevel spiller hjemmet en rolle, i den betydning at trivsel i hjemmet er viktig for den sosiale mestringen.

Tabell 9.3 Psykisk mestring, multivariat analyse Nordby

	B	Std. Error	Beta	T	Sig.
Konstant	4,383	0,411		10,660	0,000
Kjønn (0=gutt, 1=jente)	-0,260	0,100	-0,144	-2,595	0,010
Skoleområde (0=lav, 1=høy)	-0,155	0,101	-0,085	-1,532	0,127
Foreldre følger orden (1=i liten grad, 3= i høy grad)	0,185	0,071	0,145	2,584	0,010
Lærer forstår når eleven er lei seg (1=nesten aldri, 3=nesten alltid)	0,281	0,085	0,195	3,296	0,001
Eleven føler han/hun har innflytelse på skoledagen (1=ofte, 3=aldri)	-0,313	0,086	-0,203	-3,630	0,000
Trives i hjemmet (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,318	0,143	-0,134	-2,231	0,027
Trives i fritidsaktiviteter (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,346	0,121	-0,174	-2,862	0,005
Hele modellen	$R^2 = 0,237$ $F=12,336$ $P = ,000$				

Den multivariate analysen av psykisk mestring i Nordby gav en modell som forklarer 23,7 prosent. Av den negative b-koeffisienten til variabelen kjønn ser vi at jentene har lavere psykisk mestring enn guttene. I den psykiske mestringen i Nordby er det, i likhet med den sosiale mestringen, forskjeller mellom skoleområdene. Lavstatusskolens elever har høyere skåre på den psykiske mestringen enn elevene i høystatusskolen. Dette forsterker antagelsen om at det er noen rasjonaliteter eller føringer i skolene, avhengig av området de ligger i.

Tabellen viser også at dersom foreldrene er involverte i skolelivet gjennom å følge elevenes orden, vil den psykiske mestringen være høyere. Dette kan tenkes å illustrere foreldres engasjement i elevenes liv. Lærerne har og en innvirkning på elevenes psykiske mestring, gjennom at deres forståelse når eleven er lei seg påvirker den psykiske mestringen i positiv retning. I tillegg ser vi at dersom eleven føler at han / hun har innflytelse i skolehverdagen, har dette en positiv effekt. Dette kan ha en sammenheng med en opplevelse av innflytelse og kontroll over eget liv, noe som var sterkt vektlagt i Allardts (1975) *å være* dimensjon. De to siste variablene viser at det å trives i hjemmet og i fritidsaktiviteter gir en høyere psykisk mestring, dette kan tenkes å forklares ut fra en trygghetsfølelse gode levekår og en meningsfylt tilværelse kan gi.

Tabell 9.4 Psykisk mestring, multivariat analyse Finby

	B	Std. Error	Beta	T	Sig.
Konstant	4,970	0,306		16,229	0,000
Foreldre følger orden (1=i liten grad, 3= i høy grad)	0,159	0,075	0,125	2,118	0,035
Trives i hjemmet (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,501	0,171	-0,183	-2,923	0,004
Trives i nabolaget (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,321	0,128	-0,158	-2,506	0,013
Eleven oppfattelse av penger i hjemmet (1=alltid god råd, 3=alltid dårlig råd)	-0,266	0,077	-0,208	-3,445	0,001
Foreldres støtte (0=nei, 1= ja)	0,324	0,134	0,143	2,426	0,016
Hele modellen	$R^2 = 0,185$ $F=11,981$ $P = ,000$				

Den multivariate regresjonsanalysen av psykisk mestring i Finby gir oss et litt annet bilde enn den gjorde i Nordby. Her er det ikke noen forskjell mellom skoleområdene, og å ha innflytelse i skolehverdagen hadde heller ikke en signifikant sammenheng med den psykiske mestringen. Til tross for disse forskjellene er det og noen likhetstrekk mellom byene i forhold til hva som påvirker elevenes psykiske mestring. Det at foreldrene følger elevenes orden gav den samme positive effekten som i Nordby, men b-koeffisientene viser at sammenhengen er litt svakere i Finby. Det å ha foreldrenes støtte gav en statistisk signifikant positiv effekt i Finby. Dette tyder på at hjemmet kan skape noen trygghetsrammer som har innvirkning på barnas sosiale velvære. Dette bekreftes også av den positive innvirkningen av å trives i hjemmet og i nabolaget. Videre viser den negative b-koeffisienten til oppfattelse av penger i hjemmet at det å føle at man ikke har god råd har en negativ effekt på den psykiske velværen.

Tabell 9.5 Skolemestring, multivariat analyse Nordby 2009

	B	Std. Error	Beta	T	Sig.
Konstant	2,080	,507		4,101	,000
Skolestatus (0=lav, 1=høy)	-0,268	0,138	-0,113	-1,944	0,053
Foreldre følger orden (1=i liten grad, 3= i høy grad)	0,296	0,092	0,183	3,214	0,001
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig (1=nesten aldri, 3=nesten alltid)	0,378	0,116	0,206	3,267	0,001
Lærer forstår når eleven er lei seg (1=nesten aldri, 3=nesten alltid)	0,201	0,104	0,126	1,938	0,054
Spesialundervisning (0=nei, 1=ja)	-0,471	0,163	-0,170	-2,892	0,004
Eleven oppfattelse av penger i hjemmet (1=alltid god råd, 3=alltid dårlig råd)	-0,186	0,100	-0,105	-1,865	0,063
Hele modellen	$R^2=23,1$ $F=11,92$ $P=,000$				

Skolemestringen i Nordby gir oss en multivariat analyse som forklarer 23,1 prosent. I forhold til skoleområde finner vi det samme som i sosial- og psykisk mestring, ved at lavstatuselevne har en høyere skoletrivsel. Igjen er dette med på å bekrefte tesen om at det finnes noen forskjeller i skolene som er med på å påvirke elevenes sosiale velvære i Nordby. Denne regresjonen viser også at foreldrene har en innvirkning i hvordan barn har det, ved at skolemestringen er høyere dersom foreldrene er involverte i barna skolehverdag. Videre viser de positive b-koeffisientene til lærernes forståelse at lærerne har stor betydning for hvordan elevene mestrer skolelivet. Dersom eleven har spesialundervisning vil dette påvirke deres følelse av mestring i negativ retning. Dette er ikke et uventet funn, da elever mottar spesialundervisning nettopp fordi de sliter i skolefag. Det siste funnet viser at elevene føler de har en lavere skolemestring dersom de har en opplevelse av dårlig råd i hjemmet.

Tabell 9.6 Skolemestring, multivariat analyse Finby

	B	Std. error	Beta	T	Sig.
Konstant	1,422	0,384		3,702	0,000
Kjønn (0=Gutt, 1=Jente)	0,266	0,107	0,142	2,489	0,013
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig (1=nesten aldri, 3=nesten alltid)	0,266	0,091	0,191	2,934	0,004
Lærer forstår når eleven er lei seg (1=nesten aldri, 3=nesten alltid)	0,173	0,085	0,129	2,044	0,042
Lærers vurdering av elevens kompetanse på kjernefag (1=svært dårlig, 4=svært god)	0,210	0,063	0,196	3,303	0,001
Foreldres støtte (0=nei, 1= ja)	0,350	0,138	0,144	2,536	0,012
Trives i hjemmet (1=veldig, 3=trives ikke)	-0,306	0,175	-0,102	-1,750	0,081
Hele modellen	$R^2=23,8$ $F=9,78$ $P=,000$				

Den multivariate analysen av skolemestring i Finby gir en modell som forklarer 23,8 prosent av hva som har en innvirkning på mestringen. For det første ser vi av den positive b-koeffisienten til kjønn at jentene har en høyere skolemestring enn guttene. Videre ser vi i likhet med regresjonen for Nordby at lærernes forståelse når ting er vanskelig er med på å påvirke følelsen av mestring i skolen i positiv retning. Den positive b-koeffisienten av lærernes vurdering av elevens faglige kompetanse viser at det å være faglig god gir en positiv følelse av skolemestring.

I Finby ser vi og at foreldrene har innvirkning på elevenes skolemestring gjennom at å ha foreldrenes støtte, og å trives i hjemmet har en positiv innvirkning på elevenes skolemestring.

9.1 Oppsummering

De multivariate analysene illustrerer ulike bilder av det sosiale velvært avhengig av skoleområde. Kort oppsummert kan vi si at det i Nordby finnes et skille mellom områdene, hvor elevene i lavstatusområdet har høyere sosialt velvære enn elevene i høystatusområdet. Et slikt skille kan ikke spores i Finby. Dette kan være med på å skape en antagelse om at det er ulike rasjonaliteter som ligger til grunn i de ulike skolene. Vi kan se at hvem som er i skolefeltet er av betydning ved at lærernes forståelser av når eleven sliter, eller er lei seg gir positive sammenhenger med de ulike mestringsskalaene.

Foreldre og hjem er heller ikke ubetydelige. Dette kommer frem gjennom at variabler som foreldreinvolvering og trivsel i hjem og nabolag gir positive sammenhenger på mange av de ulike mestrings målene. Foreldrenes involvering i elevenes skoleliv har en positiv sammenheng med alle mestringsmålene i begge byene, med unntak av den sosiale mestringen i Finby.

Vi kunne og spore noen forskjeller i forhold til kjønn, da jentene har lavere psykisk mestring enn guttene i Nordby, og jentene har en høyere skolemestring enn guttene i Finby. I kapittel 10 vil jeg gå nærmere inn i de ulike funnene, og sette funnene opp mot det teoretiske rammeverket for å se på ulike perspektivers gyldighet i forhold til elevenes *å ha, å elske og å være*.

10. Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å studere barns sosiale velvære i et skole – og velferdsperspektiv. Innledningsvis stilte jeg spørsmål om barns velferd følger etablerte klasseskiller, eller om det finnes skiller som går på tvers av etablerte sosiologiske forestillinger. Hensikten har ikke vært å bidra med statistiske generaliseringer, men å gi et mer eksplorerende innblikk i forhold som bidrar til å forklare barns velferd og velvære.

Jeg har stilt spørsmål hvorvidt sosial klasse, ulike skolemodeller og psykososiale faktorer kan bidra til et utgangspunkt for en sosiologisk forklaringsmodell vedrørende barns sosiale velvære.

I dette kapittelet vil jeg videreføre diskusjonen av funnene fra kapittel 7, 8 og 9, som går i retning av en sammensatt forklaringsmodell. Funnene kan si noe om ulike perspektivers gyldighet i forskning om barn og deres sosiale velvære.

10.1 Ulike forklaringsgrunnlag

Funnene fra analysene viser at majoriteten av elevene i de utvalgte skolene generelt har det bra, med en høy skåre på variablene som måler sosialt velvære. Likevel er det en ikke ubetydelig andel av elevene som skiller seg ut, ved at de gjennom CDI-skjemaet kan sies å være i en risikosone. Dersom vi tar for oss de ulike skolene hver for seg, kan vi se at det er forskjellige elementer i barns livsverden som bidrar til en forklaring av deres sosiale velvære. I det følgende vil jeg ta opp tråden fra det teoretiske rammeverket, og se på de ulike teoriens gyldighet i forhold til analysene. Jeg vil se om det er tradisjonelle klassebilder som kommer frem, eller om de sosiale klasseskillene opptrer i nye mønster. Videre vil jeg diskutere skolemodellene og se på deres gyldighet, og hvilken innvirkning de har på elevenes sosiale velvære.

10.1.1 Foreldres sosioøkonomiske status

I kapittel 6 viste jeg en oversikt av områdenes befolkning fordelt på klasser. Denne viste klasseforskjeller i begge byene, men at segregasjonen var betydelig større i Nordby enn i Finby. Nordiske skoler har en målsetning om å fjerne klasseulikheter, og skape et godt utdanningstilbud karakterisert av likeverd og rettferdighet (Rinne m.fl., 2002). I samfunnsvitenskapelig forskning som omhandler barn og unges muligheter og begrensninger, blir ofte klasseperspektivet vektlagt for å se om man har klart og nå dette målet. I mye av

forskningslitteraturen blir det lagt stor vekt på tradisjonelle skiller som ulikheter i forhold til familiebakgrunn (Devine, 2004; Erikson og Johnson: 1994; Hjellbrekke & Korsnes, 2006).

Mine resultater viser et skille mellom områdene i forhold til hvordan lærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter, både i Nordby og i Finby. Dette skillet viser at elevene i høystatusskolene blir vurdert som mer sosialt kompetente enn elevene i lavstatusskolen. I forhold til faglige ferdigheter er skillet mellom områdene kun tydelig i det norske materialet. Dette er i tråd med resultater fra PISA, som vektlegger at den finske skolen i stor grad har klart å utjevne forskjeller i elevenes ferdigheter (OECD, 2004a). De norske resultatene basert på lærernes vurderinger, ligger vell i linje med tradisjonell klasse – og mobilitetsforskning, da elevene i høystatusskolen blir vurdert som mer faglig og sosialt kompetente i forhold til lavstatusskoleelevene. I det finske materialet er bildet åpenbart mer sammensatt med tanke på at skolen i forhold til faglige vurderinger ser ut til å ha bedre beredskap knyttet til sosial utjevning.

I samfunnsvitenskapelig forskning er det fortsatt nærliggende å anta at ulike sosioøkonomiske livsverdener bidrar til at det finnes en klassegradient i barns velferd og velvære. Teorien om sosial arv og Bourdieu perspektivet som ble gjennomgått i teoridelen, viser at det ofte blir understreket at barn fra høyere sosiale klasser har en fordel i skolefeltet sammenliknet med elever fra lavere sosioøkonomiske klasser. Resultatene i denne studien viser at det ikke finnes enkle sammenhenger, hvor skolen a priori reproducerer sosial ulikhet. Dette kommer frem av at foreldrenes sosioøkonomiske klasse har liten innvirkning i hvordan elevene skårer på de tre velværeskalaene. Derimot kunne vi se at det sosiale velværet varierte mellom skoleområdene i det norske materialet. Dette viser at skolen kan bidra til å forsterke utgangsulikhet gjennom måten lærerne møter elever fra ulike sosiale bakgrunner på, men de kan også bidra til å bryte den sosiale determineringen som tilsynelatende ligger i den kulturelle kapitalen elevene har med seg fra hjemmet.

Analysene har vist at en tolkning som ensidig støtter seg til tradisjonell klasseforskning ikke gir et dekkende forklaringsgrunnlag når vi skal studere hvordan barn har det. Foreldrenes klasseposisjon gjorde seg kun gjeldene i den multivariate regresjonen av sosial mestring i Nordby. Denne regresjonen viste at barn av mødre i den høyere middelklassen hadde en sterkere sosial mestring enn barn av mødre i arbeiderklassen. Til tross for en større andel av elever med mødre av høyere middelklasse i høystatusskolen, så vi at elevene i lavstatusskolen

hadde høyest sosial mestring, og der i gjennom bedre grunnlag for et godt sosialt velvære. Dette indikerer at skolen til en viss grad har klart å utjevne tradisjonelle klasseskiller innenfor hver enkelt skole, men at det i Nordby finnes ulikheter mellom skoleområdene. Dette skillet går i motsatt retning av hva tradisjonell klasseforskning ville antatt, da elevene i lavstatuskolene har en høyere grad av sosialt velvære i forhold til elevene i høystatusskolen. I det finske materialet var det ingen forskjeller, verken mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, eller i forhold til skoleområde. Dette betyr at vi må utvide blikket, og gå inn i kjennetegn ved de enkelte skolene for å kunne forklare ulike koblinger mellom barns livsverden og deres sosiale velvære.

10.1.2 En lokal og en offentlig Doxa i skolen

At vi bør legge større vekt på skolen som et eget felt når man skal studere barn og deres velvære blir blant annet vektlagt av Morrow (1999). Hun argumenterer for at det store fokuset på familieeffekter i tidligere velferds- og skoleforskning kan ha bidratt til å tone ned skolerelaterte tema, som har en tydelig påvirkning på barns selvaktelse, selvtillit og i hvilken grad de selv føler å ha kontroll over egne liv. I Bourdieuske termer kan vi tenke oss at ulike former for praksis er forankret i spesifikke sosiale felt og institusjonelle ordener. De ulike feltene i samfunnet baserer seg på doxa (Bourdieu & Wacquant, 1993). Doxa representerer de kollektive forestillingene hos individene, det som blir fremstilt som naturlig, og er den underforståtte delen av kulturen. I forhold til denne studien kan man anta at det er snakk om to ulike doxa; en lokal og en offentlig. Den lokale doxa viser til ulikheter mellom høystatus- og lavstatusområdene innenfor byene. Her kan man anta at den symbolske kapitalen som finnes i områdene er med på å påvirke den doxa som finnes i skolen. Da foreldrene har høyere utdanning er de i følge Bourdieu (1984) innehavere av ressurser i forhold til språklig manipulering og formell tenkning. Dette gjør at det er enklere for disse foreldrene å gå inn i skolen og forsøke å ”overvåke”, og ta del i hva som skjer der. Den offentlige doxa viser til ulike normer, regler og forventninger, som alle i samfunnet må forholde seg til. Denne doxa kan variere mellom landene. Her kan man anta at det finnes et gjensidig påvirkningsforhold ved at den lokale doxa påvirker den offentlige, og omvendt.

I forhold til den lokale doxa kunne vi se noen strukturelle skiller mellom høystatus – og lavstatusområdene i de to byene. Disse skillene kan antas å være påvirket av at områdene er lavstatus- og høystatusområder, da det var likhetstrekk i forskjellene mellom områdene på tvers av byene. Det største skillet mellom skolene var i mine analyser graden av

foreldreinvolvering. Både i Nordby og i Finby kunne vi se at foreldrene i høystatusskolene var mer engasjerte i elevenes skolearbeid og orden, sammenliknet med foreldrene i lavstatusskolene. Selv om de norske foreldrene var mer involverte enn de finske, kan dette vise til forskjellige strukturelle skiller ved de ulike skolene, avhengig av den sosioøkonomiske befolkningssammensetningen i området skolene ligger i. Her kan det være tale om hva Fladmoe & Leiulfsrud (2011) referer til som områdespesifikk påvirkning. Det kom også frem enkelte forskjeller mellom høystatus – og lavstatusområdene gjennom den prosentmessige fordelingen av CDI- spørsmålene. Her så vi trekke ved høystatusskolene som gjør det rimelig å anta at det ligger et høyere press på skoleprestasjoner i høystatusskolene, både i Nordby og i Finby.

Til tross for likhetstrekk mellom høystatus – og lavstatusområdene på tvers av de to byene, kommer skillet mellom skolene innad i byene klart frem i Nordby. Her kan det antas at forskjellige lokale doxa skaper ulikheter mellom områdene, da variablene *skoleområde* har en signifikant sammenheng med alle de tre velværemålene i de multivariate regresjonene. Dette skillet viser at elevene i lavstatusområdene har høyere sosialt velvære enn elevene i høystatusområdet.

I lys av Bourdieu, som er opptatt av å knytte forbindelseslinjer mellom handling og sosiale strukturer, og hvordan dette preger holdninger og væremåter, kan man anta at den lokale doxa skaper et forventningspress på elevene i høystatusskolen. I høystatusskolen i Nordby så vi at en stor andel av elevene ble vurdert med høy eller svært høy kompetanse på kjernefag, og dette kan skape et press på de elevene som ikke presterer like godt, da barn ofte sammenlikner seg selv med jevnaldrende (Nordahl, 2000). Det kan også tenkes at de elevene som klarer seg bra, føler at de må prestere enda bedre, for å kunne oppfylle de krav som stilles til dem fra foreldre og lærere. I et Bourdieu perspektiv er det rimelig å anta at elever fra høyere sosiale klasser har bedre forutsetninger for å tilpasse seg skolefeltet, og er innehaver av noen ressurser som vil medføre at de i større grad vil passe inn, og klare seg godt. En slik doxa i skolen vil kunne bidra til å skape forventningspress for elevene. Dersom lærerne i høystatusskolene har internalisert at elevene i høy grad kommer fra familier med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og derav er innehaver av noen forutsetninger for å kunne prestere godt faglig, kan dette skape en norm som forventer at elevene har høyere ferdigheter enn hva de faktisk har.

Disse forventningene hos lærerne bekreftes gjennom lærerintervjuene som har blitt gjennomført innenfor prosjektets rammer (Milanovic, 2010). Den prosentmessige fordelingen av CDI spørsmålene, i tabell 7.5 viser i likhet med det kvalitative materialet, at det hos elevene i høystatuskolene, både i Nordby og i Finby, kan spores et slikt press, men dette spesielt i Nordby. Elevene hadde en høy andel negative svar på spørsmål som angikk deres skoleprestasjoner, samt angst for å mislykkes med skolearbeidet. Dersom elevene er redde for ikke å strekke til, eller for å mislykkes, kan dette bidra til og påvirke deres tro på seg selv, og derigjennom deres sosiale velvære.

Dersom elevene internaliserer en norm som forventer at de skal prestere bra, vil dette påvirke hvordan de vurderer seg selv, og egen atferd (Hewitt, 1981; Mead, 1934). Når elevene føler at de ikke strekker til, eller at de ikke når opp til de verdier og normer de bruker for å vurdere seg selv, kan dette ha en negativ innvirkning på deres sosiale velvære i forhold til selvrealisering og følelsen av å mestre egen hverdag. Dette er i tråd med hvordan Allardt (1975) fremstiller dimensjonen *å være*. Dersom elevene ikke mestrer sin tilværelse og sitt skolearbeid, kan dette føre til stress, urolighet og et dårlig selvbilde. Dette kan igjen ha en negativ innvirkning i hvordan elevenes interaksjoner med andre blir, og påvirke hvordan de bedømmer seg selv. Dersom elevene føler at de ikke strekker til kan dette ha en negativ innvirkning på deres sosiale velvære.

At det samme mønsteret ikke kom frem i Finby tyder på at ikke bare er tale om forskjeller mellom høystatus- og lavstatusområder, men at det også er ulikheter mellom byene. I Finby var det større likhet mellom områdene både i hvordan elevene ble vurdert av sine lærere i forhold til faglig kompetanse, og i elevenes subjektive oppfattelse av sitt sosiale velvære. Her kommer den offentlige doxa til syne. Denne doxa vil omfatte alt fra skolens oppbygning nedfelt i nasjonale og lokale læreplaner, til normer og regler om hvordan man forholder seg til personene i feltet. Selv om det finnes likheter i målsettingene til det nordiske skolesystemet, i forhold til å hindre klasseulikheter i samfunnet, og skape gode skoler som ikke skal formidle verdier, kan man finne forskjeller både i skoletenkning, og i resultater mellom Norge og Finland. PISA undersøkelsene har konkludert med at Finland var blant de landene som hadde lavest variasjon i elevgrunnlag og skoleprestasjoner. Her har det blitt slått fast at den finske grunnskolen har klart å kombinere høy kvalitet med et høyt nivå av likhet i utdanningsutfall (OECD, 2004a; OECD, 2004b). Denne studien har vist at skolene i det finske materialet har

klart å utjevne ulikeheter i forhold til sosialt velvære, i og med at det ikke var forskjeller mellom høystatus – og lavstatusområdene.

At det finnes forskjeller mellom de to byene kan tenkes å ha sammenheng med ulik vektlegging av de to skolemodellene presentert i kapittel 2. Ulik tilknytning til disse to modellene kan ha sammenheng med den offentlige doxa, i forhold til hvordan man tenker skole. Hvordan den offentlige doxa er sammensatt vil gjennom skolen kunne være med på å påvirke barns livsverden ved, at den vil ha betydning for hvordan deres skolehverdag ser ut. Dette vil igjen kunne ha innvirkning på elevenes sosiale velvære.

Skolene i det finske materialet har noen egenskaper som gjør at de i større grad kan plasseres under *den tradisjonelle nordiske skolemodellen*. Dette viser seg gjennom at foreldrene i Finby er mindre involverte i elevenes skolearbeid og orden enn foreldrene i Nordby. Vi kan også se at variabelen som måler om eleven har innflytelse i skolehverdagen, med ett unntak, ikke hadde sammenheng med de tre velværemålene i Finby, men at denne var av stor betydning for de ulike velværemålene i Nordby. Skoler som vektlegger *den tradisjonelle nordiske skolemodellen*, vil være mer lukket for press og påvirkning både innenfor og utenfra feltet.

At skolene i det finske materialet holder mer fast i den tradisjonelle måten å tenke skole på bekreftes også av det kvalitative materialet som finnes i prosjektet. De norske lærerne skiller seg fra de finske gjennom at de snakker mer om krav de møter fra utsiden, og spesielt den norske høystatusskolen har press fra mange kanter. De finske lærerne i studien gav uttrykk for å være tryggere på sine egne vurderinger, og opplevde i mindre grad et press fra omgivelsene (Milanovic, 2010; Fladmoe & Leiulfstrud, 2011). At den finske skolen holder mer fast på *den tradisjonelle skolemodellen* bekreftes også av Simola (2005) som hevder at det fortsatt er mulig å undervise på den tradisjonelle måten i Finland. Dette fordi lærere har tro på sin tradisjonelle rolle, og elever aksepterer sin tradisjonelle posisjon (Simola, 2005: 465). Lærernes overbevisning i Finland er støttet av sosial tillitt og deres profesjonelle akademiske status, mens elevens samtykke er støttet av den autoritære kulturen og mentaliteten av lydighet. Simola (2005) hevder at den finske ”hemmeligheten” bak de gode PISA undersøkelsene kan bli sett som fortsettelsen av tradisjonelle tendenser i konteksten av den moderne velferdsstat, og den omfattende undervisningen.

Bernstein og Lundgren (1993) viser at ulike koder eller praksiser i skolen skaper og regulerer hva som er legitimt i skolen. Disse kodene skaper ulike kontekster og former for pedagogisk praksis som kan påvirke elevenes sosiale velvære. Dette kan settes i sammenheng med den offentlige doxa, og ulik vektlegging av de to skolemodellene. Den tradisjonelle nordiske skolemodellen, som vektlegges mest i Finby, lar lærerne i stor grad få ansvar for å ta hånd om elevene, og blir i liten grad forstyrret av utenforståendes meninger og holdinger om hvordan de skal utføre undervisningen. Det at det ikke finnes ulikheter i elevenes sosiale velvære, avhenging av skole, i det finske materialet kan ha sammenheng med at velferd, sosialt medborgerskap og tradisjonell akademisk profilering antas å være et forenelig mål i den finske skolen (Castells & Himanen, 2002); noe som vektlegges i *den tradisjonelle nordiske skoletenkingen*.

At det finnes trekk ved de norske skolene i materialet, og da spesielt høystatusskolen, som tyder på at den i større grad vektlegger *den nye skolemodellen*, kan sammen med en offentlig doxa som styrer skoletenkingen i denne retningen, tenkes å ha sammenheng med foreldrene i de ulike områdene. New public management tenkingen passer godt sammen med en skole preget av brukerperspektiv og målstyring. Framfor alt i den norske høystatusskolen kommer dette til uttrykk i holdninger blant foreldre der skolen ses som en investering, og noe som kontinuerlig må overvåkes (se også Strand, 2004). I denne type av skole spiller foreldrene en mer aktiv rolle i forhandlinger om skolen enn i øvrige skolene. I et Bourdieu perspektiv er det nærliggende å se dette i sammenheng med at foreldre med høyere utdanning har høyere kulturell kapital. I motsetning til skoler som enten er relativt lukket mot omverdenen, eller der møtet med skolen oppleves som preget av maktmessig asymmetri, får vi bekreftet et mønster hvor foreldre med akademisk utdanning og høyere klasseposisjoner kjenner seg mer hjemme, og med en bedre forhandlingsposisjon i skolesammenheng. At dette skillet primært kommer frem i den norske høystatusskolen, og ikke i den finske, kan enten tolkes som et uttrykk for at skolen i Finby er mer klassemessig heterogene i sitt elevgrunnlag. Alternativt er skolen relativt lukket i forhold til sin omverden. Gjennomgangen av de to områdene i kapittel 6 viste at det i det norske høystatusområdet er størst andel av akademikere, mens det i Finby er en stor andel godt betalte teknikere og ingeniører. Siden skolene i Nordby, og da spesielt høystatusskolen, åpenbart er farget av den nye skolemodellen, er det av interesse at høystatusskolen ikke bare er vellykket, men også er overrepresentert i forhold til barn med en lav velvære skåre.

Når skolene i sin praksis er mer åpne for foreldre – og bruker involvering, kan dette bidra til å skape ulikheter da noen foreldre involverer seg mer i skolen enn andre. Lærerne blir nødt til å bruke mer tid på å rapportere hva de gjør. Dette kan medføre til at de får mindre tid til å drive undervisning, og de kan føle seg delvis rotløse i sitt arbeid når de hele tiden møter nye forventninger fra ulike hold.

Av dette kan vi trekke slutningen at betydelige ressurser i hjemmet, ikke alltid trenger å ha en positiv innvirkning på barnas livsverden. I tillegg er det nærliggende å tro at elevenes velvære lagt på vei skapes gjennom interaksjon med andre og deres mestringsstrategier.

10.1.3 Et sosialpsykologisk supplement

Bowels og Gintis (1976), Anyon (1988) og Nordahl (2000) har vist at det i skolen og i klasserommet gis ulik respons og opplæring til elever basert på det sosiale området skolene ligger i, og ulik vektlegging av personlige egenskaper som angivelig blir belønnet i ulike yrkesstrata. De lander med litt ulike konklusjoner, men hovedtrekkene er de samme; arbeiderklassen ble belønnet for føyelighet og å være et godt menneske, mens styreklassene ble belønnet for initiativ og personlig selvsikkerhet. Nordahl (2000) viser i tillegg til hvordan opplæring er lagt opp etter elevens sosiale og kulturelle bakgrunn, og er klassespesifikk. Elevene får skolefaglig og kulturell kapital som er relatert til forventet framtidig arbeid.

I et *symbolsk interaksjonistisk* perspektiv ser vi at sosialisering er en prosess som på avgjørende måter former barnets syn på seg selv, og som skaper de allmenne normene og verdiene de bruker som målestokk for å vurdere seg selv og egen atferd (Hewitt, 1981). Når skoleområdene er svært klasse-segregerte kan det tenkes at ulike ferdigheter blir vektlagt i de forskjellige områdene, og at elevene i lavstatusskolen i høyere grad blir belønnet for sosiale ferdigheter. Dette kan også settes i sammenheng med den offentlige doxa som regjerer i skolene. Det Norske skolesystemet er et mer åpent system hvor samfunnet føres inn i skolen gjennom elevene og foreldrene. Derfor vektlegges individualiseringen i stor grad, og det er rimelig å anta at lærerne tar utgangspunkt i hvert barns opprinnelige ståsted. Derigjennom bekreftes allerede eksisterende rollemønstre. Dette bekreftes også langt på vei av det kvalitative materialet som finnes i prosjektet, der sosial kompetanse ble lagt størst vekt på i lavstatusskolene, og spesielt i lavstatusskolen i Nordby (Milanovic, 2010). Siden analysene fra min studie viser at elevene i lavstatusområdene i Nordby har høyere sosialt velvære, kan vi anta at sosialiseringen er av betydning her. Dersom elevene sosialiseres inn i sin klasse kan

det tenkes at det i lavstatusskolen legges stor vekt på sosiale egenskaper, da dette hevdes å være en viktig egenskap for mange arbeiderklasseyrker (Devine, 2004). Da det legges stor vekt på sosial utvikling i skolen kan dette føre til at elevene utvikler ferdigheter som kan være med på å påvirke deres sosiale velvære i positiv retning. Elevenes *å elske* og *å være* er i stor grad avhengig av hvordan man samhandler med andre, at man mestrer egen hverdag og har tro på at andre bryr seg. Da den sosiale utviklingen i stor grad vektlegges i skolen, vil elevene tilegne seg ulike ferdigheter, og bli kapable til å skape noen strategier som kan være nyttige når man skal komponere seg trygghetsrammer i sin livsverden.

Dette henger sammen med hvordan sosialpsykologien er opptatt av at aktørenes handlefrihet, og mulighet til å påvirke sitt eget liv. Dette er i tråd med Qvortrup (1994) som hevder at man i sosiologisk og psykologisk forskning i større grad må åpne opp for synet på barn som aktører, og argumenterer for behovet for et barndomsperspektiv. Her ses ikke barn kun som et speilbilde av sine foreldre, og voksenverdens normer og verdier, men som aktivt handlende sosiale aktører. Her er det nærliggende å fokusere på barns økende individualisering i forhold til skole, og barns relasjon til venner og voksne. I denne individualiseringsprosessen kan man hevde at barn og unge i dag er mer ytre orienterte, blant annet med tanke på gruppetilhørighetsforhold. Dette kan føre til at de selv kan være med på å skape en ”kompensasjon” for belastende oppvekstvilkår gjennom sosiale nettverk. Gjennom å ta et barndomsperspektiv kan man argumentere for at noen barn aktivt kan ta i bruk noen mestringsstrategier, og barndommen blir gjennom dette ikke bare bestående av arv, men også hvordan man forvalter denne arven.

Analysene av barns *å elske* og *å være* gjennom skalaene sosial mestring, psykisk mestring og skolemestring har avslørt at det er flere faktorer enn bare ulikheter mellom skolene som har en innvirkning på elevenes sosiale velvære. I kapittel 8, hvor vi knyttet sammen målene på sosialt velvære med ulike enkeltvariabler, så vi at *trivselsvariablene* gjorde seg gjeldene i alle skolene. Trivselsvariablene ble og gjeldene i flere av de multivariate analysene, og dette spesielt i Finby. Dersom elevene trives i sine hjem, nabolag og med sine fritidsaktiviteter er deres sosiale velvære bedre. Dette kan vise til at barn på disse arenaene former synet på seg selv. Her kan vi se at barna selv forhandler sin sosiale kapital. Gjennom å engasjere seg i fritidsaktiviteter, og å være aktiv i det som skjer i nabolaget, kan de skape seg et sosialt nettverk. Det er rimelig å anta at dette gir en følelse av tilhørighet, som igjen vil gjøre at barna

blir mer robuste, og i høyere grad klarer å mestre utfordringer som blant annet opptrer i skolen.

Dette finner vi også til en viss grad igjen i Allardts (1975) studering av velferd i nordiske land. Han redegjør for to distinksjoner; velferd - lykke og levestandard - livskvalitet. Disse distinksjonene viser blant annet at tilfredsstillende av kjærlighet eller selvrealisering ikke kun kan defineres gjennom forekomsten av materielle ressurser. Denne tilfredsstillende dekkes i følge Allardt (1975) blant annet av hvordan menneskelige relasjoner fungerer. Dersom elevene mester sitt sosiale velvære godt, kan det argumenteres for at de har en høyere livskvalitet, og derigjennom et høyere sosialt velvære.

10.1.4 Et sammensatt velværebilde

I det foregående har vi sett at det finnes ulike koblinger mellom barns livsverden og deres sosiale velvære. Det sosiale velværet er løst koblet med foreldrenes sosioøkonomiske status enn opprinnelig antatt. Likevel påvirker foreldrenes klassebakgrunn det sosiale velværet, og dette spesielt i Nordby, gjennom at den sosiale klassen i stor grad er med på å avgjøre hvilket skoleområde barnet tilhører, og hvilke ressurser som finnes i det spesifikke området med tanke på blant annet kulturell – og sosial kapital. I Nordby kunne vi se noen ulikheter mellom de to skoleområdene, da elevene i lavstatusskolene i større grad knyttet til høyt sosialt velvære. Her har jeg argumentert for at det kan ligge en lokal og en offentlig doxa til grunn i de ulike skoleområdene, som i sin tur legger føringer på barns levekår og livssituasjon. En annen faktor som påvirker barns sosiale velvære er sosialiseringsprosessen. Når skoleområdene er svært klassesegregerte kan det tenkes at det er ulike ferdigheter som bli vektlagt i de forskjellige områdene. Bourdieu mener at aktører delvis kan skape sine egne strategier i møter med ulike felt, samtidig som habitus er styrt av en anonym og samfunnsstyrt oppdragelse. Denne oppdragelsen kan påføre aktører en definisjon av det allment erkjente, eller påvirke hvilken levemåte man velger, og disse disposisjonene varierer i følge Bourdieu mellom klassene. Dette kan i likhet med forskning som viser at skoler i ulike sosioøkonomiske områder sosialiserer elevene sine ulikt (Anyon, 1988; Nordahl, 2000), gjøre at det vektlegges uensartede habituser eller oppdragelsesmetoder i de ulike skolene.

Studien har vist at det sosialpsykologiske perspektivet er et nyttig supplement når man skal studere barns livsverden, og deres sosiale velvære. Å se på barn som handlende aktører som langt på vei kan påvirke egne liv, gir et helt annet bilde av den klassemessige reproduksjonen

enn det vi for eksempel finner i Erikson & Goldthorpe (1992) der barn antas å handle med utgangspunkt i de voksnes frykt for statusdegradering.

10.2 Paradokser i skolen

Gjennomgangen av materialet så langt har synliggjort tre paradokser i sammenlikningen av skolene i Nordby og i Finby. Det første paradokset handler om at norske utdanningseksperter og politikere stadig gjentar mantraet om at norsk skole er opptatt av trygghet og likhet blant alle barn, uansett sosial bakgrunn. Alle barn får i ideologien like muligheter, og har likeartede forutsetninger til å utvikle seg faglig og sosialt. Sammenlikningen av norsk og finsk skole i denne studien viser, i likhet med Fladmoe og Leiulfsrud (2001), at det ikke alltid råder samsvar mellom hva aktører sier at de gjør, og hva de prioriterer. I de norske skolene i denne studien fant vi klare forskjeller mellom områdene i barnas sosiale velvære. Her kan en doxa, som har internalisert tanken om at det norske samfunnet ikke lenger har forskjeller basert på klasser, bidra til en nedprioritering av ambisjonene om å motvirke sosial ulikhet blant elever i skolesammenheng. Denne tilsynelatende nedprioriteringen kan forsvares gjennom den finske komparasjonen. Det finske samfunnet har som vist i teorien en anerkjennelse av at samfunnet faktisk er klassesdelt. Dette kan gjøre det lettere å ta tak i utfordringer som klassese segregasjon fører med seg, og Finland har en politikk som aktivt går inn for å utjevne ulikheter, gjennom blant annet byplanlegging for å hindre klassese segregasjon i by områder. Denne studien av barns sosiale velvære viser at de finske skolene i større grad har lyktes i å utjevne forskjeller mellom de sosioøkonomiske klassene, både ved at områdene er mindre klassese segregerte, og i at de multivariate analysene av elevenes sosiale velvære ikke viste noen forskjeller mellom skoleområdene. Paradokset handler følgelig om at en forståelse av at samfunnet ikke er klassesdelt, kan være med på å gjøre forskjellene mellom klassene enda større ved at man ikke klarer å ta tak i problemer som klassese segregerte boområder kan føre med seg i skolesammenheng.

Det andre paradokset som kommer frem er at klasseskillene i det norske materialet ikke følger den tradisjonelle retningen hvor den høyere sosiale klassen har et fortrinn. Teorien om negativ sosial arv, og det Bourdieuske perspektivet, hevder begge at det er de høyere sosiale klasser som har et fortrinn i sine møter med ulike felt i samfunnet. At elevene i lavstatusskolen i Nordby har høyest sosialt velvære kan tenkes å kunne settes i sammenheng med sosialiseringsteorier. Bowels og Gintis (1976) argumenterer for at skoler lærer opp elevene til

å passe inn i sin klasse. Arbeiderklassen blir opplært til føylighet og lydighet, mens styreklassene blir opplært til å ta initiativ. At klasseskillen går i motsatt retning når vi studerer barns sosiale velvære kan dermed tenkes å vise at det er forskjellige egenskaper som blir vektlagt i de ulike klassene. Dersom skoler med elevgrunnlag fra lavere sosiale klasser har internalisert en doxa som tilsier at arbeiderklassebarn har begrensninger som gjør at de ikke kan utvikle seg ut av sin klasse, kan dette føre med seg at skolene legger mer vekt på sosiale egenskaper. Det kan tenkes at barn fra lavere sosiale klasser får internalisert en habitus som vektlegger at man skal være et akseptert, harmonisk og velintegrert barn. Når mange lavstatusyrker, som for eksempel ulike serviceyrker, innebærer gode sosiale egenskaper kan det tenkes at barna blir opplært til å være ”et likanes menneske”. Når det gjelder elevenes sosiale velvære kan det dermed tenkes at de lavere klassene her får et fortrinn på de høyere sosiale klassene når det kommer til det å ha det bra.

Det tredje paradokset går på den norske populærforestillingen om at den finske skolen underkommuniserer sosialt velvære, mens dette er den norske skolens styrke. De finske lærerne blir ofte fremstilt som pedagogisk konservative, og noe reservert i sine relasjoner med elevene og deres familier (Simola, 2005). I denne studien kunne det ikke spores noen store forskjeller mellom barns velvære i det norske og det finske materialet, med unntak av at de finske skolene i tillegg til å ha en stor grad av velintegrerte elever, har lyktes i å fremme sine elevers sosiale velvære, uten å skape ulikheter mellom områder med elever fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner. Det kan tenkes at det store fokuset på elevenes sosiale velvære og sosiale kompetanse i Norge gjør at elevene blir ”over psykologisert”, det vil si at det hele tiden er stort fokus på at elevene har en form for problemer som lærerne skal jobbe med. Det ligger en forventning om at de norske lærerne hele tiden skal fokusere på elevenes velvære, og dette kan skape en forestilling om problemer som i virkeligheten ikke er et problem. Videre kan dette vise at klasseskillene som eksisterer i Norge må komme klarere frem i samfunns- og skoledebatter.

11. Avsluttende betraktninger

Gjennom studien har vi sett at barnas sosiale velvære i liten grad følger tradisjonelle mønstre, som har et stort fokus på barnas hjem og de ressurser som finnes der, i forhold til foreldrene sosioøkonomiske status. Med grunnlag i analysen og diskusjonen ser vi at området skolen ligger i har stor innvirkning i elevenes livsverden, og derigjennom deres sosiale velvære. Her vil jeg argumentere for at en større vektlegging av skolen som et eget felt kan være nyttig i studier av barn og barndom. Dette kan gi ny kunnskap om hva som skaper sosiale skiller i barns livsverden. Vi har og sett at barnas egen stemme, og deres muligheter til og selv skape ulike strategier må få en plass i forskningen om barn og deres livsverden.

Den norske populærforestillingen om at den finske skolen er lite opptatt av elevers sosiale velvære, mens dette er den norske skolens styrke, lever i beste velgående i norske media. I denne studien har det kommet frem funn som ikke samsvarer med dette bildet. Ved å ta utgangspunkt i barns livsverden har jeg forsøkt å kaste lys over ulike elementer som påvirker barnas sosiale velvære, og har gjennom dette sett at elevene i de finske skolene ikke har et lavere sosialt velvære enn elevene ved de norske skolene. Derimot kunne det spores et utradisjonelt klasseskille i de norske skolene, ved at høystatusområdet i Nordby hadde elever med lavere sosialt velvære enn elevene i den norske lavstatusskolen. Her kan man stille spørsmål om hva høyt sosialt velvære leder til i forhold til barnas videre liv, med tanke karakterer, faglig utvikling og muligheter senere i livet med tanke på arbeidsmuligheter. Her har Samdal (2009) vist til at det er en sammenheng mellom skoletrivsel og skoleprestasjoner. Dette er et spørsmål som ikke kan besvares her, men som vil kan være interessant å forske videre på i et ulikhetsperspektiv som tar hensyn til skoleområde.

11.1 Studiens muligheter og begrensninger

Denne studien har noen begrensninger i og med at den er en casestudie, og ikke kan brukes til å generalisere funn til å gjelde for Norge og Finland. Studien kan heller ikke si noe om hva godt sosialt velvære i skolen betyr for elevenes fremtid, i forhold til videre utvikling, utdanning og arbeidsmuligheter. Selv om studien kaster lys over ulike betingelser i barns livsverden, og hvilke elementer som er med på å påvirke deres sosiale velvære, kan vi ikke si om det finnes noen baksider, eller noe som "ofres" for å oppnå denne velværen, med tanke på karakterer og videre faglig utvikling.

Likevel kan vi se noen mønster som kan bidra til videre forskning, både på sosialt velvære og andre aspekter ved barns livsverden. Studien viser at det kan være både nyttig og fornuftig å gå direkte til barn når man vil studere ulike deler av barns livsverden. Datainnsamlingen gjennomført av prosjektet *Barndom og skole i velferdsstaten*, kan vise at barn i stor grad er reflekterte over sin livssituasjon, og er kapable til å kunne formidle dette.

Videre har studien vist at det er nyttig å benytte seg av en komparasjon av ulike land for å bedre kunne forstå hva som påvirker elevenes livsverden, velferd og sosiale velvære. Ved å ha et sammenlikningsgrunnlag er det lettere å skape en distanse til det norske skolesystemet, og kaste lys over ulike tatt for gitt sannheter om den norske skolen. Studien viser og mønster som kan være med på å sette spørsmålstegn ved den norske populærforestillingen om at den finske skole underkommuniserer sosialt velvære, og at finske elever i stor grad mistrives i skolen. Elevenes svar på egne problembelastninger viser at de ikke er store forskjeller i hvordan barna har det mellom byene, med unntak av at skolene i Finby i større grad har klart å utjevne ulikheter mellom skoleområdene.

11.2 Videre forskning

Funnene i denne studien gir innspill til videre refleksjoner rundt barns livsverden og levekårsskille som påvirker deres liv. Selv om jeg i denne studien har fokusert på barns velferd og deres sosiale velvære, kan noen av tendensene som har kommet frem brukes i fremtidig studering av ulike elementer i barns liv. Med myndighetenes målsetninger om å utjevne forskjeller mellom sosiale klasser, og skape et skoletilbud som bidrar til utvikling av et sosialt fellesskap og personlig vekst, er det viktig å vite hva i barns livsverden som påvirker ulikheter som eksisterer. Et stort fokus på familieeffekter i barns muligheter og begrensninger kan ha vært med å tone ned fokuset på skolens mulighet til å påvirke barns oppvekstbetingelser. Gjennom funnene fra denne studien vil jeg argumentere for at sosiologisk forskning av barndom og skole i et ulikhetsperspektiv kan dra fordeler av å studere bydeler, og ikke kun fokusere på hver enkelt elevs familiebakgrunn. Dette kan gi nye innfallsvinkler, og utvikle ny kunnskap om skolen, dens lokale kontekst og påvirkningskraft.

Det kan også være interessant å gå inn i det kvalitative materialet å se hva lærerne påpeker når det gjelder vektlegging av elevenes sosiale velvære, og se om funnene fra elevenes subjektive opplevelse av eget sosialt velvære og velferd stemmer med lærernes og skolens målsetninger.

Selv om jeg i denne studien har knyttet noen av funnene opp mot Milanovic (2010) tolkninger av lærerintervjuene, er det viktig å huske at det var tilpasset opplæring som var hennes fokusområde når hun gjorde sine analyser.

Det hadde og vært interessant å kunne studere om høyt sosialt velvære er et gode eller et onde. Dersom det er slik at elevene i lavstatusskolen blir mer belønnet for sosiale ferdigheter fordi de antas å forbli i sin klasse, og at de derigjennom har et større behov for gode sosiale egenskaper, kan det hevdes at dette ikke er et utradisjonelt klasseperspektiv. Dersom disse barna ikke blir gitt en mulighet til å kunne ”oppgradere” sin klasseposisjon, gjennom å bli sosialisert med vektlegging av ferdigheter som blir vektlagt i ”arbeiderklasseyrker”, vil ikke det sosiale velværet bare kunne tolkes som et positivt element. Dette vil i et Bourdieu perspektiv være en faktor i en reproduksjonsprosess hvor de dominerende klassene bruker sin makt til å holde de lavere klassene igjen i sine posisjoner. Samtidig er det utfordrende å studere dette da det kan være vanskelig å se resultatene av det sosiale velværet.

Referanser

- Aftenposten (2008) ”Derfor er finske barn best i klassen”. Tilgjengelig gjennom A-tekst.
Hentet 07.01.2011 fra <http://ret-web05.int.retriever.no/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=055004200801158383&serviceId=2>
- Allardt, E. (1975) *Att ha, att älska, att vara: om välfärd i Norden*. Lund: Argos.
- Allardt, E (1976) “Dimensions of welfare in a comparative Scandinavian study” i *Acta Sociologica*, nr. 19/3, s. 227-239.
- Anyon, J. (1988) ”Social class and the hidden curriculum of work” i Gress, J.R. & Purpel D.E. (Red.) *Curriculum. An introduction to the field*. Berkley: McCuthan publishing corporation.
- Arnesen, C.Å. (2003) *Grunnskolekarakterer våren 2003*. NIFU skriftserie nr 32/2003. Oslo: NIFU.
- Bauer, M. & Borg, K. (1976) *Den skjulte læreplan: skolen socialiserer, men hvordan?* København: Unge Pædagoger.
- Befring, E. (2004) “Barnas vilkår for læring og utvikling som grunnlag for skolereform” i Befring, E., Talseth, R. & Veia, I (Red.) *Livsmot*. Oslo: Organisasjonen voksne for barn.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983) *Makt, kontroll och pedagogikk*” Lund; Liber Förlag.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. Oversatt av Nice, R. Cambridge: Cambridge: Harvard university press.
- Bourdieu, P. (1990) *The logic of practice*. Oversatt av Nice, R. Cambridge, MA Polity Press.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990) *Reproduction in education, society and culture*.
London: Sage Publication.
- Bourdieu, P. & Wacquant J.D. (1993) *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*.
Oversatt av Kvalsvik, B.N. Oslo: Det norske samlaget.
- Bourdieu, P. (2000) *Pascalian Meditations*. Oversatt av Nice, R.
Stanford: Stanford university press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic books.
- Bæck Karlsen, U.D. (2001) "Some things never change, youth and occupational preferences,"
Acta Sociologica, 44(3), 243-255.
- Bæck Karlsen, U.D. (2005) "Schools as an arena for activating cultural capital. Understanding differences in parental involvement in school" i *Nordisk pedagogikk*, Nr 25, (s. 217-228).
- Callewaert S. (1992) *Kultur, pædagogik og videnskab*. Viborg: Akademisk Forlag.
- Castells, M. & Himanen, P. (2002) *The information society and the welfare state: the Finnish model*. Oxford : Oxford University Press.
- Coleman, J.S. (1994) *The foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dagbladet (2008) "Se til Finland" Leder. Tilgjengelig gjennom A-tekst. Hentet 15.01.2011 fra <http://ret-web05.int.retriever.no/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=0550072006082306068772&serviceId=2>
- Dale, E.L. (2008) *Fellesskolen. Reproduksjon av sosial ulikhet*.
Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Deaux, K., Dane, F.K. & Wrightman, L. (1993) *Social psychology in the '90s*. California: Brooks/Cole publishing.
- Devine, F. (2004) *Class practices. How parents help their children get good jobs*. Cambridge: University press.
- Eikemo, T.A. & Clausen, T.H. (2007) *Kvantitativ analyse med SPSS*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Erikson, R. & Goldtorpe, J.H. (1992) *The constant flux. A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R. & Jonsson, J.O. (1994) *Sortering i skolan*. Stockholm: Sättning KK grafiska AB.
- Field, A. (2005) *Discovering statistics using SPSS*. Oxford: The alden press.
- Fladmoe, A. & Leiulfstrud, H. (2011) *How teachers experience the opinion climate on education in Norway and Finland*. Upublisert manuskript. NTNU: Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997) *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1997) *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Goleman, D. (1998) *Følelsernes intelligens*. København: Borgens forlag.
- Green, K.D. & Forehand, R. (1980): *Assessment of children's social skills: a review of methods*. Journal of behavioral assessment, Nr. 2 (s. 143-159).
- Grusky, D.B., Széleányi, S. & Ku, M.C. (2008) *Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective*. Boulder: Westview Press.

- Gremeten, S., Johannsen, O.M. & Niiranen, L. (2006) *Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland. Rapport fra en studiereise*. Hentet 04.06.2011 fra http://www.udir.no/upload/Rapporter/Finland_spesialpedagogikk.pdf
- Grepperud, G. (2000) "Innledning" i Grepperud, G. (red) *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hamilton, L.C. (1992) *Regression with graphics. A second course in applied statistics*. California: Duxbury press.
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1976): *Utdanning og Ulikhet*. Universitetsforlaget: Bergen.
- Hewitt, J.P. (1981) *Jaget och samhället. Socialpsykologi ur den symboliske interaktionismens perspektiv*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hjellbrekke, J. & Korsnes, O. (2006) *Sosial mobilitet*. Oslo: Det norske samlaget.
- Holter, H. (1975) *Familien i klassesamfunnet*. Oslo: Pax forlag.
- Imsen, G. (2011) *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Järventie, I. (2001) "Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia" (ulikhet i barndomsportretter) i Järventie, I. & Sauli, H. (2001) *Eriarvoinen lapsuus* (red.) Helsingfors: WSOY.
- Karlsen, U.D. (2001) "Some things never change, youth and occupational preferences," *Acta Sociologica*, 44(3), 243-255.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. & Roe, A. (2007) *Tid for tunge løft. Norske elvers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002) "Well-being in schools: a conceptual model". *Health promotion international*. Vol. 17, No1. (s. 79 – 87).

- Kovacs, M. & Beck, A.T. (1977) "An empirical-clinical approach toward a definition of childhood depression" i Schulterbrandt J.G. & Raskin, A. (Red.) *Depression in childhood: Diagnosis, treatment and conceptual models*. New York: Raven Press.
- Kvaran, I. (2008) *Skilsmisse sett med barns øyne – barns sårbarhet og håndtering*. Doktoravhandling NTNU 21.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University of California press.
- Louekoski, H. (2010) *New national core curricula*. Hentet 04.06.2011 fra http://www.oph.fi/english/sources_of_information/articles_and_presentations/101/new_national_core_curricula
- Mead, G.H. (1934) *Mind, Self and society*. Chicago: University of Chicago press.
- Mejdning, J. & Roe, A. (2006) *Northern lights on PISA 2003. A reflection from the Nordic countries*. København: Nordisk samarbeid.
- Milanovic, B. (2010) *Områdespesifikke skolekoder. Et sosiologisk blikk på tilpasset opplæring i fem grunnskoler i to nordiske byer*. Masteroppgave. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim: NTNU.
- Morrow, V. (1999) "Conceptualizing social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review". *Sociological review* ,nr. 47 (S. 745-765).
- Nordahl, T. (2000) *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og læringsperspektiv*. Avhandling for dr.poit.-graden. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Norden, (Ingen dato) *Om nordisk samarbeid i grunnskolen*. Hentet 01.06.2011 fra <http://www.norden.org/no/om-samarbeidet/samarbeidsomraader/grunnskole/om-nordisk-samarbeid-om-grunnskolen>

- Norsk skoleinformasjon (2008) *Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Norden (Ingen dato) *Om nordisk samarbeid i grunnskolen*. Hentet 06.05.2011 fra <http://www.norden.org/no/om-samarbeidet/samarbeidsomraader/grunnskole/om-nordisk-samarbeid-om-grunnskolen>
- Nysom Egebrønd, M.E. (2009) *Negativ social arv. Inklusion vs. assimilation*. København: Frydenlund.
- OECD (2004 a) *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Hentet 02.06.2011 fra <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- OECD (2004 b) *Problem solving for tomorrows world. First measurement of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Hentet 02.06.2011 fra <http://www.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf>
- Olsen, G. & Møller Pedersen, P. (2005) *Pædagogikk i sociologisk perspektiv*. Viborg: Forlaget PCU.
- Pedersen, J. (2008) *Kampen for anerkjennelse. Unge flyktninger i møte med norske lokalsamfunn*. Trondheim: NTNU trykk.
- Qvortrup, J. (1994) *Børn halv pris. Nordisk barndom i et samfundsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk universitetsforlag.
- Raaum, O. (2003) "Familiebakgrunn, oppvekstmiljø og utdanningskarrierer" i Raabe, M. (red.) *Ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Ringdal, K. (2001) *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. (2002) "Shoots of revisionist 1education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction" *Journal of education policy* 17(6) s.643-658.

Røvik, K.A. (2007) *Trender og tradisjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Saarrommaa Hausstätter, R. & Saarrommaa, S. (2008,a) *Hva er finsk spesialpedagogikk?*

Hentet 31.03.2011 fra

<http://www.kunnskapsnettverk.no/C11/C1/Midtllyngutvalget/Diverse%20dokumenter%20og%20lenker/Midtllyng-finsk%20spesialundervisning.pdf>

Saarrommaa Hausstätter, R. & Saarrommaa, S. (2008,b) *Finsk skole og den finske læreren, en historisk og kulturell reise*. Hentet 31.03.2011 fra

<http://www.kunnskapsnettverk.no/C11/C1/Midtllyngutvalget/Diverse%20dokumenter%20og%20lenker/Midtllyng-finsk%20skole.pdf>

Samdal, O. (2009) *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. Hemil-rapport 4. Bergen: Universitetet i Bergen.

Schneider, B.H. (1993): *Childrens social competence in context. The contributions of family, school and culture*. New York: Pergamon.

Schultz Jørgensen, P., Ertman, B., Egelund, B. & Niels (1993) ”Efter integration – ude på hjørnet eller inde i cirklen. 5 skitser,” i Njestrup, J.C. & Knudsen, A. (red.) *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Birkerød: Billesø og Baltzer.

Simola, H. (2002) ”Finnish teachers talking about their changing work,”

i Klette, K., Carlsgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (Red.) *Restructuring Nordic teachers: analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers*. Oslo: Universitet i Oslo.

Simola, H. (2005) “The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education,” *Comparative Education*. 41(4) (s.455 – 470)

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skog, O.J. (2005) *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr.39 (2001-2002) *Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge*. Barne- og familiedepartementet.

Strand, I. (2004) *Sosial ulikhet i kontekst. En studie av paradoksale idealer og realiteter i tre skoleorganisasjoner*. Masteroppgave. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim: NTNU.

Tuononen, M. (2007) *Education in Finland: more education for more people*. Hentet 07.06.2011 fra http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu_en.html

UFD (2002) *Skolen vet best*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

Ulleberg, P. & Nordvik, H. (2000) *Faktoranalyse. Innføring i faktorteori og faktoranalyse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Välijärvi, J., Linnakylä P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I.(2002) *The Finnish success in PISA, and some reasons behind it*. Jyväskylä: Universitetet i Jyväskylä.

Willis, P.E (1977) *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Appendiks

Vedlegg 1: Sosial mestring, Finby og Nordby

Sosial8_kat Sosial mestring, bruk

Country			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Finby	Valid	1,00 =Svært lav	4	1.5	1.5	1.5
		2,00 =Lav	25	9.4	9.5	11.1
		3,00 =Moderat	51	19.2	19.5	30.5
		4,00 =Høy	106	40.0	40.5	71.0
		5,00 =Svært høy	76	28.7	29.0	100.0
		Total	262	98.9	100.0	
	Missing	System	3	1.1		
Total			265	100.0		
2 Nordby	Valid	1,00 =Svært lav	6	2.0	2.1	2.1
		2,00 =Lav	11	3.6	3.8	5.9
		3,00 =Moderat	42	13.7	14.5	20.3
		4,00 =Høy	135	44.1	46.6	66.9
		5,00 =Svært høy	96	31.4	33.1	100.0
		Total	290	94.8	100.0	
	Missing	System	16	5.2		
Total			306	100.0		

Vedlegg 2: Psykisk mestring indeks, Finby og Nordby

psykisk_kat9 Psykisk mestring, bruk

Country			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Finby	Valid	1,00 =Svært lav	2	.8	.8	.8
		2,00 =Lav	12	4.5	4.6	5.4
		3,00 =Moderat	36	13.6	13.8	19.2
		4,00 =Høy	100	37.7	38.3	57.5
		5,00 =Svært høy	111	41.9	42.5	100.0
		Total	261	98.5	100.0	
	Missing	System	4	1.5		
	Total		265	100.0		
2 Nordby	Valid	1,00 =Svært lav	7	2.3	2.4	2.4
		2,00 =Lav	11	3.6	3.8	6.2
		3,00 =Moderat	55	18.0	18.9	25.1
		4,00 =Høy	143	46.7	49.1	74.2
		5,00 =Svært høy	75	24.5	25.8	100.0
		Total	291	95.1	100.0	
	Missing	System	15	4.9		
	Total		306	100.0		

Vedlegg 3: Skolemestring, Finby og Nordby

Skolef_kat Skoletrivsel, bruk

Country			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Finby	Valid	1,00 =Svært lav	25	9.4	9.5	9.5
		2,00 =Lav	71	26.8	26.9	36.4
		3,00 =Moderat	112	42.3	42.4	78.8
		4,00 =Høy	50	18.9	18.9	97.7
		5,00 =Svært høy	6	2.3	2.3	100.0
		Total	264	99.6	100.0	
	Missing	System	1	.4		
Total			265	100.0		
2 Nordby	Valid	1,00 =Svært lav	27	8.8	9.2	9.2
		2,00 =Lav	54	17.6	18.4	27.6
		3,00 =Moderat	103	33.7	35.0	62.6
		4,00 =Høy	66	21.6	22.4	85.0
		5,00 =Svært høy	44	14.4	15.0	100.0
		Total	294	96.1	100.0	
	Missing	System	12	3.9		
Total			306	100.0		

Vedlegg 4: Operasjonalisering av de uavhengige variablene

Kjønn: 0=gutt, 1= jente.

Søsken: 0=nei, 1=ja.

Foreldre bor sammen: 0=nei, 1=ja.

Alder: er kodet slik at verdiene tilsvarer antall år. Variabelen går fra 9 til 13.

Foreldre følger skolearbeidet: 1=i liten grad, 2=i noen grad, 3=i høy grad.

Foreldre følger omsorg: 1=i liten grad, 2=i noen grad, 3=i høy grad.

Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig: 1=nesten aldri, 2=noen ganger, 3=nesten alltid

Lærer forstår når eleven er lei seg: 1=nesten aldri, 2=noen ganger, 3=nesten alltid

Spesialundervisning: 0=nei, 1=ja.

Eleven hindrer seg selv i skolearbeidet: 0=nei, 1=ja

Eleven føler han/hun har innflytelse i skolehverdagen: 1= ofte, 2=noen ganger, 3=aldri.

Trives i hjemmet: 1=trives i stor grad, 2=trives i noen grad, 3=trives ikke.

Trives i nabolaget: 1=trives i stor grad, 2=trives i noen grad, 3=trives ikke.

Trives i fritidsaktiviteter: 1=trives i stor grad, 2=trives i noen grad, 3=trives ikke.

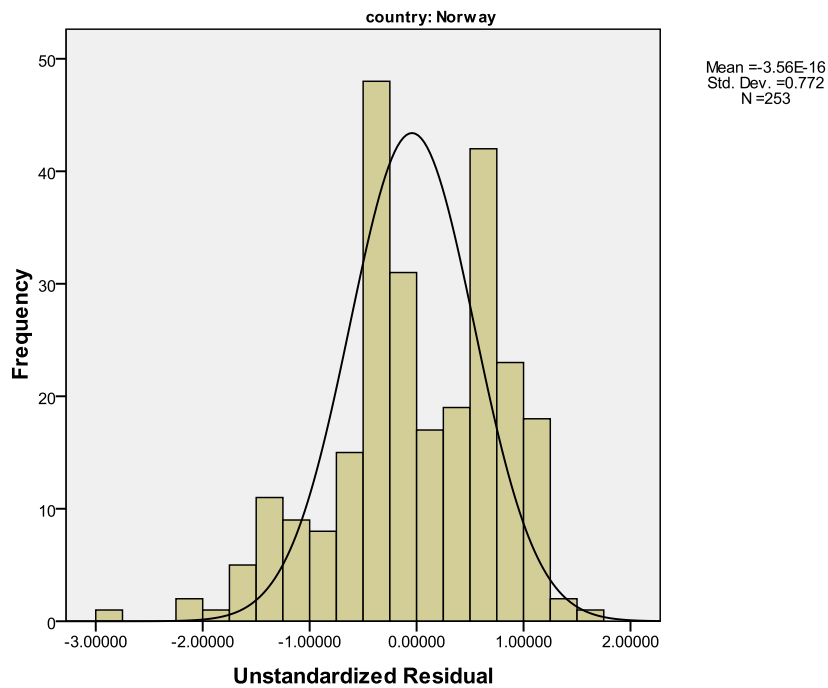
Elevens oppfattelse av penger i hjemmet: 1=altid god råd, 2=passe god råd, 3=altid dårlig råd

Oppnår foreldrenes støtte: 0=nei, 1=ja

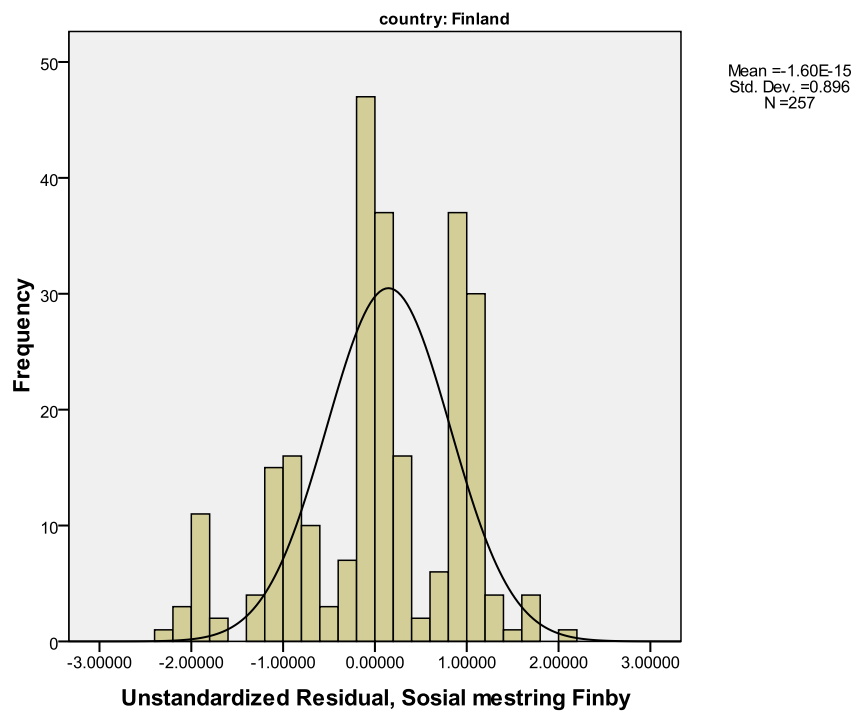
Faglige eller sosiale problemer i skolen: 0=nei, 1=ja.

Vedlegg 5: Residualer

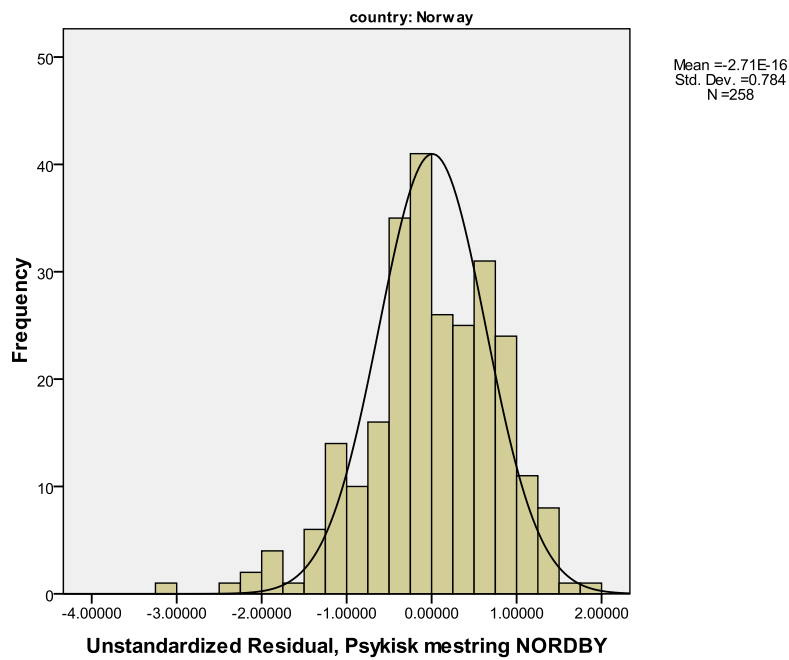
5.1 Normalfordelig på residualene i regresjonen av sosial mestring, Nordby.



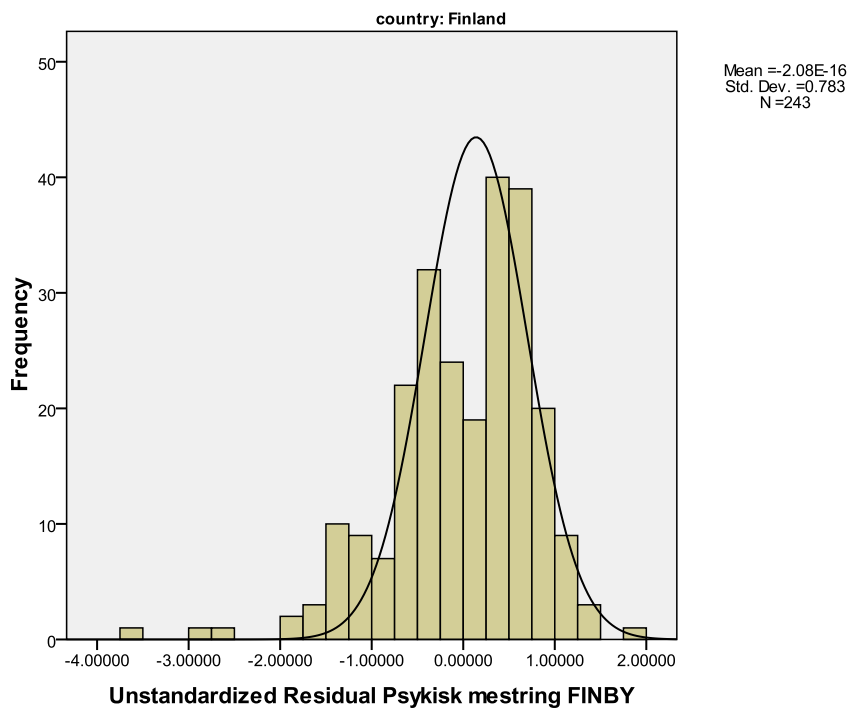
5.2. Normalfordelig på residualene i regresjonen av sosial mestring, Finby



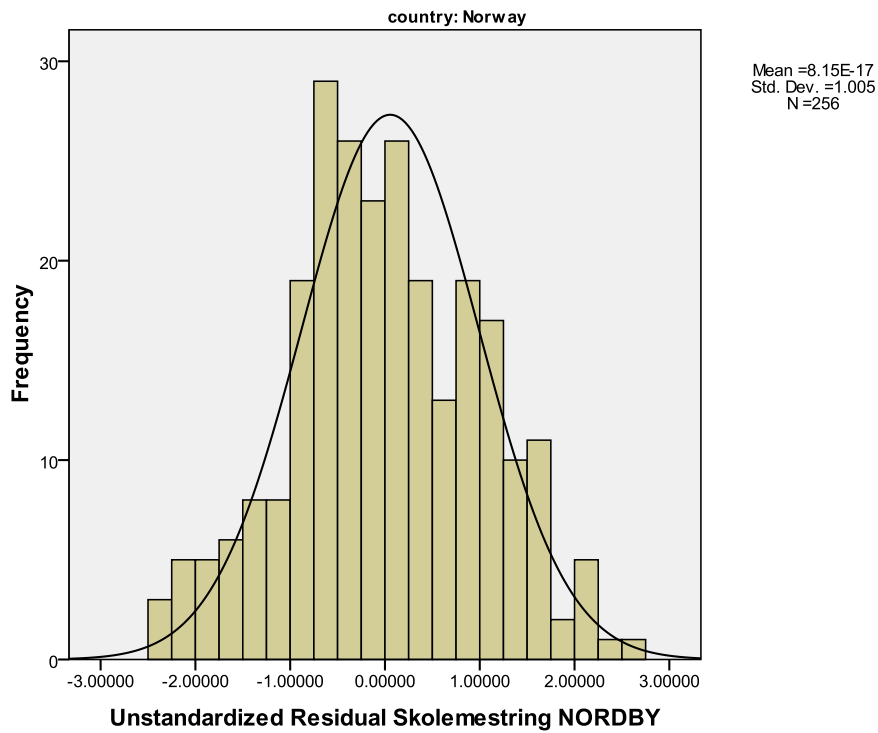
5.3 Normalfordelig på residualene i regresjonen av psykisk mestring, Nordby.



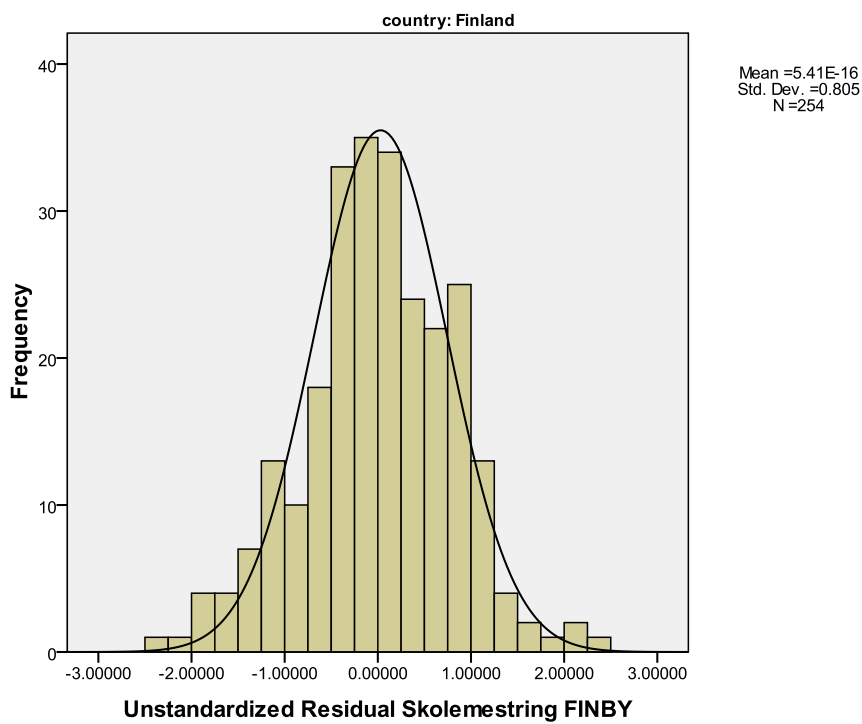
5.4 Normalfordelig på residualene i regresjonen av psykisk mestring, Finby.



5.5 Normalfordelig på residualene i regresjonen av skolemestring, Nordby.

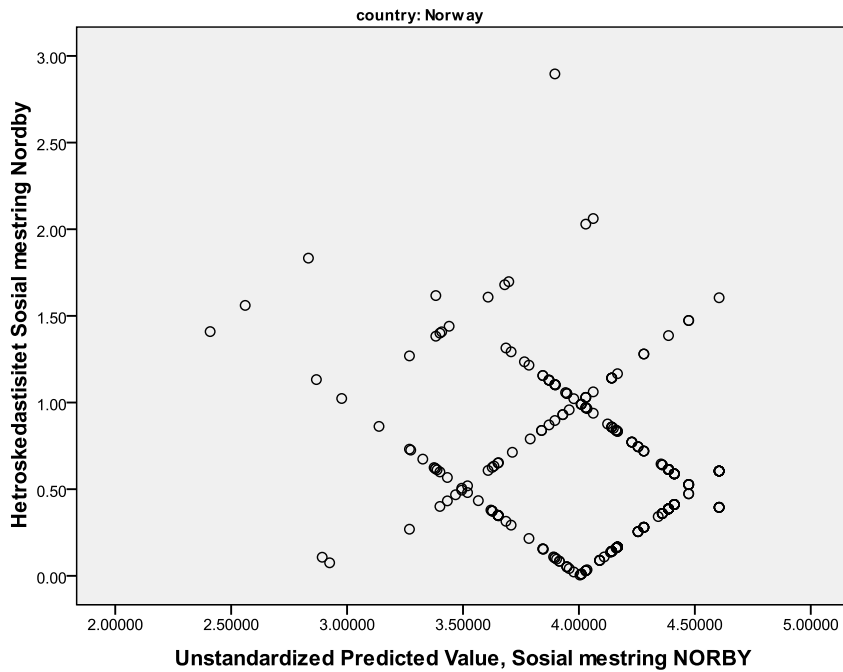


5.6 Normalfordelig på residualene i regresjonen av skolemestring, Finby.

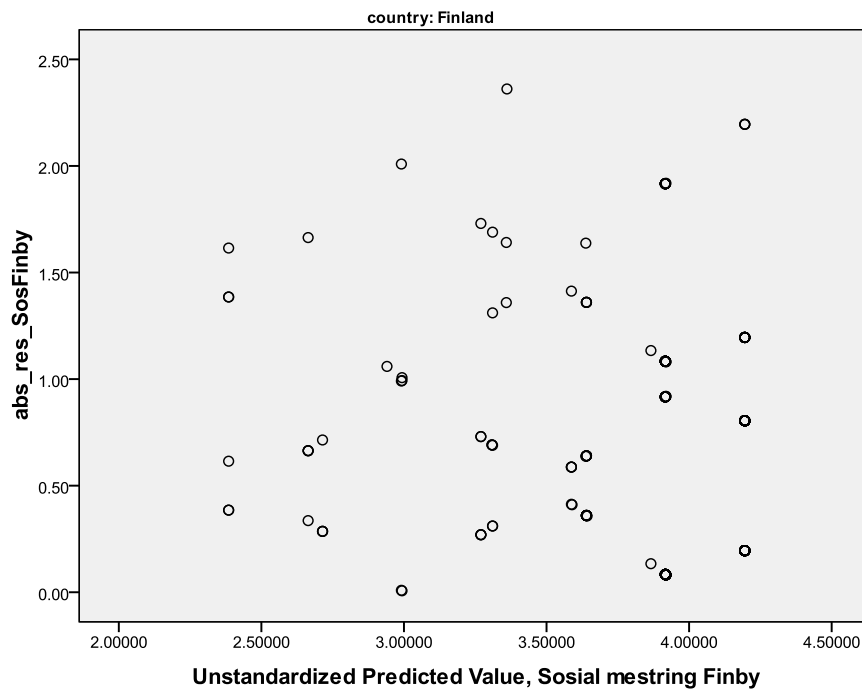


Vedlegg 6: Fravær av heteroskedastisitet

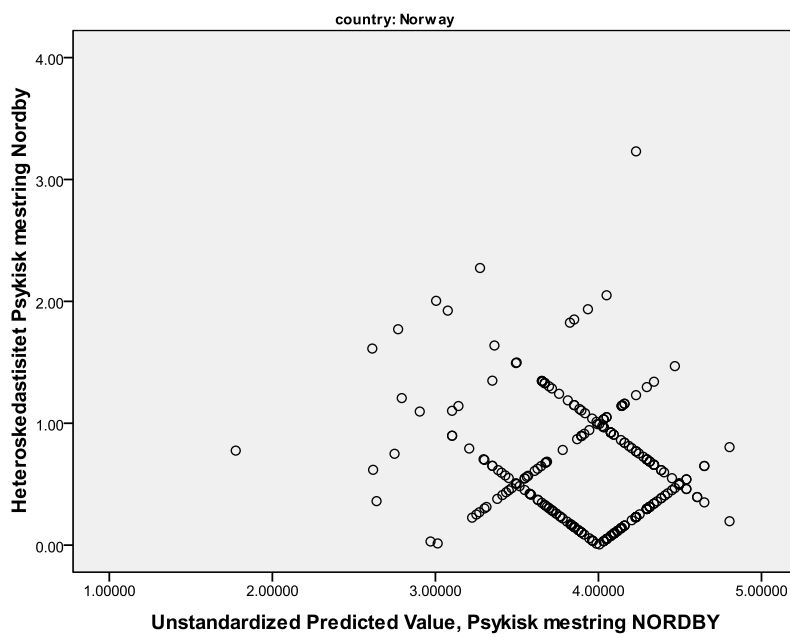
6.1 Fravær av heteroskedastisitet i regresjonen med sosial mestring, Nordby.



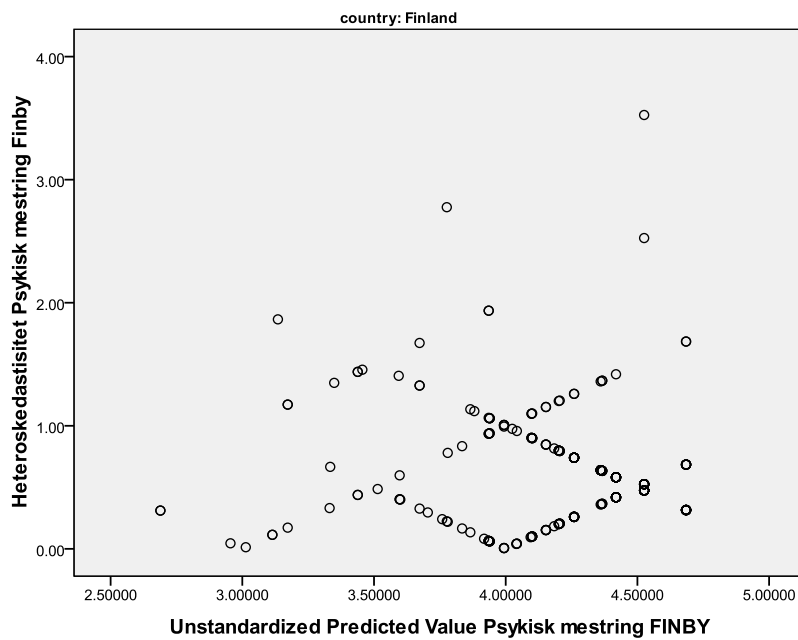
6.2 Fravær av heteroskedastisitet i regresjonen med sosial mestring, Finby.



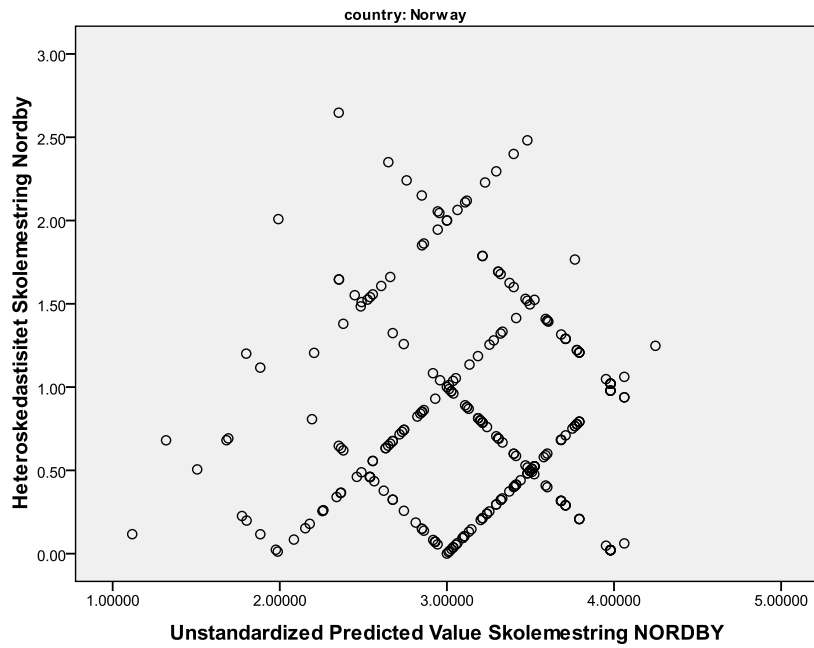
6.3 Fravær av heteroskedastisitet i regresjonen med psykisk mestring, Nordby.



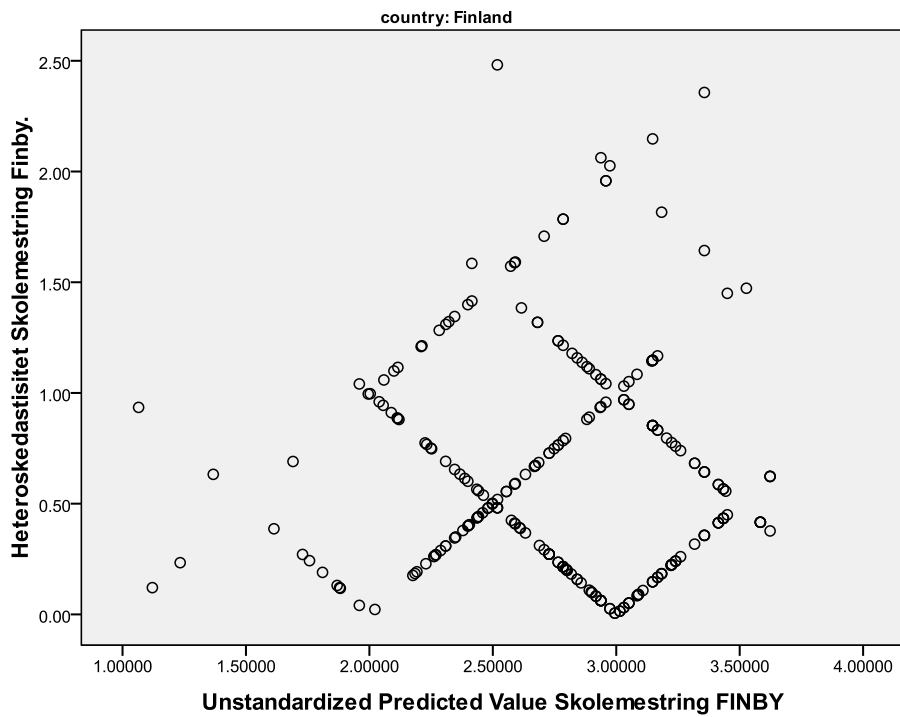
6.4 Fravær av heteroskedastisitet i regresjonen med psykisk mestring, Finby.



6.5 Fravær av heteroskedastisitet i regresjonen med skolemestring, Nordby.



6.6 Fravær av heteroskedastisitet i regresjonen med skolemestring, Finby.



Vedlegg 7: Modellutvikling regresjoner Sosial mestring Nordby.

Sosial mestring	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
Variabler	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Konstant	3,905****	3,963****	3,604****	2,747****	2,874****	3,377***	3,991****	3,628****	3,432****
Kjønn	-0,153								
Søsken	0,178								
0,Foreldre bor sammen	-0,110								
Alder	0,010								
Skolestatus		-0,207**	-0,094	-0,071	-0,162	-0,161	-0,201*	0,059	0,030
Fars klassebakgrunn (arb.kl. som ref. kat.)		1	1	1					
Selvstendig næringsdrivende		-0,058	-0,218	-0,227					
Høyere middelklasse		0,068	-0,077	-0,014					
Mors klassebakgrunn (arb.kl. som ref.kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,422	-0,571*	-0,399	-0,420	-0,470	-0,429	-0,787**	-0,786**
Høyere middelklasse		0,264*	0,210*	0,170	0,130	0,130	0,170	0,084	0,093
Foreldre følger skolearbeid			0,225*	0,181	0,193	0,140	0,192	0,145	0,130
Foreldre følger orden			-0,049	-0,058	-0,077	-0,080	-0,081	0,042	0,057
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig				0,373****	0,369****	0,356---	0,257***	0,234**	0,219*
Lærer forstår når eleven er lei seg				0,011	0,010	-0,018	-0,002	0,130	0,132
Spesialundervisning					-0,315**	-0,300**	-0,264**	-0,153	-0,151
Hindrer seg selv i skolearbeidet						-0,054			
Innflytelse på skolehverdagen						-0,124			
Trives i hjemmet							-0,258**	-0,126	-0,028
Trives i nabolaget							-0,007	0,144	0,139
Trives i fritidsaktiviteter							-0,409**	-0,572***	-0,605***
Penger i hjemmet								-0,173*	-0,163*
Foreldres støtte									0,257
Lærer hevder eleven har sosiale eller faglige problem									0,041
Adjusted R ²	-0,004	0,015*	0,038**	0,101****	0,129**	0,199	0,191****	0,264*	0,265

* signifikant koeffisientverdi <0,1

** Signifikant koeffisientverdi < 0,05

*** Signifikant koeffisientverdi < 0,01

**** Signifikant koeffisientverdi <0,001

Forklaring til modellutvikling sosial mestring, Nordby.

Ingen av bakgrunnsvariablene ble signifikante, og de var svært langt unna et mulig signifikansnivå. På grunnlag av dette valgte jeg å ekskludere dem fra analysene med det samme.

Skolesområde ble ikke signifikant alene. Når jeg inkluderte fars – og mors klassebakgrunn ble både skolestatus og mors klassebakgrunn signifikant.

Når jeg i modell 2 inkluderer *foreldre følger skolearbeidet* og *foreldre følger omsorg* får jeg en modell som blir signifikant bedre. Konsekvensene av disse endringene er at *skoleområde* slutter å være signifikant, men *foreldre følger skolearbeid* blir signifikant på 0,10 nivå.

I modell 3 setter jeg inn *lærers forståelse av når skolearbeidet er vanskelig* og *lærer forstår når elevene er lei seg*. Disse gir modellen en større forklaringskraft, men det er kun *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* som blir signifikant.

Hittil har ikke fars klassebakgrunn blitt signifikant, derfor velger jeg og ekskludere denne samtidig som jeg setter inn variabelen *spesialundervisning*. Dette gav en svært positiv utvikling på modellen, som fikk en adjusted r square på 0,129 (P ,020).

I modell 6 velger jeg å inkludere *eleven hindrer seg selv i skolearbeidet*, og *elevens følelse av å ha innflytelse i skolehverdagen*. Disse var ikke med på å forbedre modellen, og variablene var langt unna et signifikansnivå. Velger derfor å ta ut disse med det samme.

I modell 7 setter jeg de ulike trivselsvariablene presentert i kapittel 8. Disse bidrar til en signifikant økning i adjustet R square, og b-koeffisientene for *trives i hjemmet* og *trives i nabolaget* blir signifikant bedre.

I Modell 8 inkluderer jeg *elevens oppfattelse av penger i hjemmet*. Denne øker forklaringen til elevenes sosiale mestring.

Til slutt setter jeg i modell 9 inn *har foreldres støtte* og *sosiale eller faglige problem*. Disse bidro ikke til en signifikant forbedring av modellen.

For å komme frem til den beste modellen tok jeg ut en og en variabel ut fra b-koeffisientenes signifikansnivå, og ente til slutt opp med den modellen som er presentert i tabell 9.1 i oppgaven.

Vedlegg 8: Modellutvikling regresjoner Sosial mestring Finby.

Sosial mestring	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
Variabler	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Konstant	3,405****	4,260----	3,931****	3,539****	3,727****	3,422****	5,089----	5,600****	5,58****
Kjønn	0,080								
Søsken	-0,216								
0,Foreldre bor sammen	0,190								
Alder	0,070								
Skolestatus		-0,100							
Fars klassebakgrunn (arb.kl. som ref. kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,057	-0,044	-0,025	-0,044	-0,001	0,080	-0,152	-0,161
Høyere middelklasse		-0,137	-0,150	-0,123	-0,160	-0,109	-0,123	-0,065	-0,082
Mors klassebakgrunn (arb.kl. som ref.kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,156	-0,120	-0,093	-0,093	-0,073	-0,065	-0,017	-0,028
Høyere middelklasse		0,104	0,108	0,110	0,090	0,115	0,111	0,232	0,241
Foreldre følger skolearbeid			-0,213	-0,229*	-0,269*	-0,236*	-0,124	-0,166	-0,175
Foreldre følger orden			0,379**	0,360**	0,361***	0,376**	0,256**	0,131	0,129
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig				0,123*	0,105	0,135	0,043	0,020	0,015
Lærer forstår når eleven er lei seg				0,065	0,080	0,076	0,013	0,068	0,070
Spesialundervisning					-0,177				
Hindrer seg selv i skolearbeidet						-0,025			
Innflytelse på skolehverdagen						0,025			
Trives i hjemmet							-0,391**	-0,850****	-0,841****
Trives i nabolaget							-0,324**	-0,206	-0,202
Trives i fritidsaktiviteter							-0,369**	-0,471**	-0,465**
Penger i hjemmet									-0,050
Foreldres støtte									0,070
Lærers vurdering av sosiale eller faglige problem									-0,060
Adjusted R ²	0,001	0,008	0,026**	0,034*	0,037	0,032	0,129****	0,129	0,128

* signifikant koeffisientverdi <0,1

** Signifikant koeffisientverdi < 0,05

*** Signifikant koeffisientverdi < 0,01

**** Signifikant koeffisientverdi <0,001

Forklaring til vedlegg 8; modellutvikling, regresjoner sosial mestring Finby.

I modell 1 setter jeg inn kontrollvariablene *kjønn, søsken, foreldre bor sammen og alder*. Ingen av disse var statistisk signifikante, og var så langt unna et signifikansnivå at jeg velger å ta de ut med en gang.

I modell 2 satt jeg inn *Skoleområde, mors – og fars klasseposisjon*. Ingen av disse variablene hadde en statistisk signifikant innvirkning på modellen. Men jeg fortsetter å inkludere dem for å se om de endrer seg når jeg kontrollerer for andre variabler.

I modell 3 inkluderer jeg *foreldre følger skolearbeidet og foreldre følger omsorg*. Vi får da en signifikant forbedring i adjusted R square, men denne er fremdeles svært lav. Dersom vi ser på b-koeffisientene ser vi at kun variabelen foreldre følger omsorg som blir statistisk signifikant.

I modell 4 inkluderer jeg lærer forstår når *skolearbeidet er vanskelig og lærer forstår når eleven er lei seg*. Modellen får en statistisk signifikant økning i adjusted R square, men den fortsetter å være svært lav. Når vi ser på b-koeffisientene ser vi at foreldre følger omsorg og lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig er statistisk signifikante.

I modell 5 inkluderer jeg variabelen *spesialundervisning*. Når denne variabelen blir inkludert i modellen får vi ikke en signifikant økning i adjusted R square, og variabelen blir heller ikke signifikant. Derimot ødelegger denne variabelen for effekten til *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig*. Jeg velger dermed å utelukke denne variabelen fra analysene, siden den ikke har noen effekt i seg selv.

I modell 6 inkluderer jeg variablene *hindrer seg selv i skolearbeidet og innflytelse i skolehverdagen*. Disse variablene er ikke med på å gi en større forklaringskraft til modellen. Ut fra b-koeffisientene kan vi se at variablene ikke blir statistisk signifikante. Derimot så ødelegger de for effekten til *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig*. På grunnlag av dette velger jeg å ta ut *hindrer seg selv og innflytelse i skolehverdagen* fra analysene da de ikke har en effekt på den sosiale mestringen.

I modell 7 inkluderer jeg variablene *trives i hjemmet, trives i nabolaget og trives i fritidsaktiviteter*. Disse gir en stor forbedring i adjusted R square, som er statistisk signifikant, og alle tre variablene har en statistisk signifikant innvirkning på den sosiale mestringen. Det at elevene trives både i hjemmet, nabolaget og i fritidsaktiviteter påvirker den sosiale mestringen i positiv retning. Det at det er minustegn foran b-koeffisientene kommer av at variablene er kodet; trives veldig = 1, trives = 2 og trives ikke = 3.

I modell 8 har jeg inkludert *opplevelse av penger i hjemmet*. Denne fører ikke til en forbedring i modellen.

I modell 9 kontrollerte jeg for *foreldres støtte og lærers vurderinger av problemer*. Heller ikke disse variablene førte til at modellen økte sin forklaringskraft.

Videre tok jeg ut en og en av de variablene som viste seg å ikke være signifikante, og endte opp med modell 9.2 som er presentert i oppgaven.

Vedlegg 9: Modellutvikling psykisk mestring, Nordby.

Psykisk mestring	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
Variabler	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Konstant	4,211****	4,217****	3,498****	2,308****	2,420****	3,236****	4,182****	3,008****	2,715****
Kjønn	-0,234**	-.269**	-0,228**	-0,201**	-0,255**	-0,263**	-0,249**	-0,270*	-0,231*
Søsken	-0,090	-0,123							
Foreldre bor sammen	0,247	0,289							
Alder	-0,032	-0,035							
Skoleområde		-.252**	-0,782	-0,113	-0,167	-0,158	-0,189*	0,057	0,014
Fars klassebakgrunn (arb.kl. som ref. kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,104	-0,908	-0,335*	-0,301	-0,350*	-0,338*	-0,262	-0,259
Høyere middelklasse		0,081	-0,089	-0,003	-0,011	0,008	-0,011	-0,025	0,009
Mors klassebakgrunn (arb.kl. som ref.kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,203	-0,372	-0,181	-0,148	-0,160	-0,166	-0,421	-0,415
Høyere middelklasse		0,204	0,160	0,08	0,067	0,053	0,099	-0,055	-0,060
Foreldre følger skolearbeid			0,025	-0,011	-0,032	-0,107	-0,099	-0,124	-0,135
Foreldre følger orden			0,223*	0,196	0,207*	0,25**	0,254**	0,079*	0,291*
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig				0,367****	0,358****	0,341****	0,242*	0,379****	0,350****
Lærer forstår når eleven er lei seg				0,161**	0,167**	0,120	0,102	0,225**	0,231**
Spesialundervisning					-0,184	-0,293**	-0,254*	-0,323*	-0,336**
Hindrer seg selv i skolearbeidet						0,137	0,167	0,235	0,225
Innflytelse på skolehverdagen						-0,300****	-0,282**	-0,210*	-0,215*
Trives i hjemmet							-0,313**	0,063	0,168
Trives i nabolaget							-0,015	0,023	0,018
Trives i fritidsaktiviteter							-0,276**	-0,172	-0,230
Penger i hjemmet								-0,154*	-0,145
Foreldres støtte									0,323*
Lærer hevder eleven har sosiale eller faglige problem									0,145
Adjusted R ²	0,066	0,021	0,052**	0,155****	0,158	0,193**	0,234**	0,235*	0,244

* signifikant koeffisientverdi <0,1

** Signifikant koeffisientverdi < 0,05

*** Signifikant koeffisientverdi < 0,01

**** Signifikant koeffisientverdi <0,001

Forklaring til vedlegg 9: Modellutvikling psykisk mestring Nordby.

I modell 1 setter jeg inn bakgrunnsvariabler som *kjønn*, *søsken*, *foreldre bor sammen* og *alder*. Til sammen gjør ikke disse modellen signifikant bedre, men *kjønn* viser seg å ha en signifikant b-koeffisient.

I modell 2 inkluderer jeg *skoleområde* og *fars – og mors klassebakgrunn*. Her er fortsatt *kjønn* signifikant. Av de nye variablene blir *skoleområde* signifikant, men verken *far – eller mors klassebakgrunn* har en signifikant påvirkning. Siden *foreldre bor sammen*, *søsken* og *alder* er svært langt unna å bli signifikant velger jeg å ekskludere disse fra de videre analysene.

I modell 3 kontrollerer jeg for *foreldre følger skolearbeidet* og *foreldre følger orden*. Disse variablene bidrar til en signifikant forbedring av modellen. *Kjønn* er fortsatt signifikant, men *skoleområde* har mistet noe av sin betydning. Dette kan ha sammenheng med at det var stor forskjell i foreldreinvolveringen mellom områdene (se kapittel 7). Verken *fars – eller mors klassebakgrunn* er signifikant. Av de nye variablene er det kun *foreldre følger orden* som ble signifikant.

I modell 4 setter jeg inn variablene *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *lærer forstår når eleven er lei seg*. Disse variablene viser seg å være svært signifikante, og gjør modellen som helhet bedre. *Kjønn* fortsetter å være signifikant. Videre ser vi at *fars klasseposisjon* blir signifikant, ved at barn av selvstendig næringsdrivende har en lavere psykisk mestring enn barn av fedre i arbeiderklassen. Videre mister *foreldre følger orden* sin signifikante innvirkning. Både *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *lærer forstår når eleven er lei seg* er signifikante.

I modell 5 inkluderer jeg variabelen *spesialundervisning*. Denne får ingen signifikant innvirkning på den psykiske mestringen. I de andre b-koeffisientene ser vi at denne gjør at *fars klasseposisjon* mister sin signifikante påvirkning på den psykiske mestringen. *Kjønn*, *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *lærer forstår når eleven er lei seg* er fortsatt signifikant. I tillegg blir *foreldre følger orden* signifikant igjen.

I modell 6 kontrollerer jeg for *hindrer seg selv i skolehverdagen* og *eleven føler å ha innflytelse i skolehverdagen*. Dette gjør modellen som helhet bedre. Dersom vi går inn i b-koeffisientene ser vi at kun *innflytelse i skolehverdagen* blir signifikant. *Kjønn* fortsetter å være signifikant. Det samme gjør *foreldre følger orden* og *lærer forstår når skolearbeidet er Vanskelig*. *Fars klasseposisjon* blir igjen signifikant, det samme gjør *spesialundervisning*.

I modell 7 setter jeg inn variablene *trives i hjemmet*, *trives i nabolaget* og *trives i fritidsaktiviteter*. Disse er med på å gi modellen en signifikant høyere adjusted R square. *Kjønn* fortsetter å være signifikant, det samme gjør *fars klasseposisjon*, *foreldre følger orden*, *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *innflytelse i skolehverdagen*. Av de nye variablene blir *trives i hjemmet* og *trives i fritidsaktiviteter* signifikante.

I modell 8 legger jeg inn *opplevelse av penger i hjemmet*. Dette var ikke med på å gjøre modellen signifikant bedre.

I modell 9 inkluderer jeg *har foreldrenes støtte* og *sosiale eller faglige problem*. Dette gir samlet sett ingen signifikant forbedring til modellen som helhet. Likevel kan vi ut fra b-koeffisientene se at *foreldres støtte* blir signifikant. Dersom vi ser på de andre b-koeffisientene skjer det ingen store endringer.

For å så komme frem til den beste modellen begynner jeg å ta ut ikke signifikante variabler, en etter en. Kommer da frem til modell i tabell 9.3 i oppgaven.

Vedlegg 10: Modellutvikling psykisk mestring Finby.

Psykisk mestring	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
Variabler	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Konstant	3,405 ****	3,816 ****	3,139 ****	3,539 ****	3,727 ****	3,635 ****	5,049 ****	5,223 ****	5,072 ****
Kjønn	.080	0,019	-0,034						
Søsken	-.216	-0,135	-0,124						
Foreldre bor sammen	.190	0,044	-0,029						
Alder	.070	0,045	0,076						
Skolestatus		-0,085	-0,081	-0,092	-0,093	-0,126	-0,153	-0,145	-0,123
Fars klassebakgrunn (arb.kl. som ref. kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,040	0,010	-0,025	-0,044	-0,026	0,071	0,129	0,104
Høyere middelklasse		-0,135	-0,137	-0,123	-0,160	-0,130	-0,140	-0,106	-0,116
Mors klassebakgrunn (arb.kl. som ref.kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,160	-0,108	-0,093	-0,093	-0,080	-0,044	-0,179	-0,114
Høyere middelklasse		0,126	0,122	0,110	0,090	0,092	0,102	0,039	0,058
Foreldre følger skolearbeid			-0,275*	-0,229*	-0,269*	-0,285**	-0,187	-0,172	-0,178
Foreldre følger orden			0,482***	0,360**	0,361**	0,388	0,288**	0,289**	0,286**
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig				0,123	0,105	0,120	0,048	0,067	0,060
Lærer forstår når eleven er lei seg				0,065	0,080	0,085	0,033	0,009	0,027
Spesialundervisning					-0,177	-0,236*	-0,246*	-0,184	-0,183
Hindrer seg selv i skolearbeidet						0,550	0,123	0,062	0,078
Innflytelse på skolehverdagen						0,957	0,061	0,043	0,045
Trives i hjemmet							-0,380**	-0,320*	-0,320*
Trives i nabolaget							-0,348**	-0,262*	-0,246*
Trives i fritidsaktiviteter							-0,342*	-0,368*	-0,378*
Penger i hjemmet								-	-0,199**
Foreldres støtte								0,178**	
Faglige eller sosiale problem									0,069
Adjusted R ²	0,017	0,021	0,029**	0,034*	0,037	0,039	0,135****	0,150**	0,155

* signifikant koeffisientverdi <0,1

** Signifikant koeffisientverdi < 0,05

*** Signifikant koeffisientverdi < 0,01

**** Signifikant koeffisientverdi <0,001

Forklaring til vedlegg 10: modellutvikling psykisk mestring Finby.

I modell 1 setter jeg inn bakgrunnsvariablene *kjønn, søsken, foreldre bor sammen og alder*. Ingen av disse viste seg å ha en signifikant innvirkning på modellen.

I modell 2 setter jeg inn variablene *skoleområde, fars – og mors klassebakgrunn..* Heller ingen av disse gir en signifikant innvirkning på den psykiske mestringen.

I modell 3 inkluderer jeg variablene *foreldre følger skolearbeid og foreldre følger orden*. Disse bidrar til en signifikant forbedring av modellen som helhet. Av b-koeffisientene kan vi lese at både *foreldre følger skolearbeid* og *foreldre følger orden* er signifikante.

I modell 4 velger jeg å ekskludere variablene *kjønn, søsken, foreldre bor sammen og alder*. Dette fordi de alle er langt unna å bli signifikante, og det kan hende at inkluderingen av dem ødelegger for andre effekter. Videre setter jeg inn *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *lærer forstår når eleven er lei seg*. Dette gjør at modellen får en liten signifikant forbedring. Likevel ser vi at ingen av de to nye variablene blir statistisk signifikante. Dette kan komme av at den ene tar over effekten til den andre dette vil jeg ta hensyn til, og teste når jeg plukker ut variabler. Velger å la begge bli med videre i analysen.

I modell 5 inkluderer jeg variabelen *spesialundervisning*. Denne variabelen gjør ikke modellen signifikant bedre, og b-koeffisienten blir heller ikke signifikant. Siden den nærmer seg et signifikansnivå velger jeg å fortsette å inkludere denne for å se hvordan den utvikler seg.

I modell 6 setter jeg inn variablene *hinder seg selv i skolearbeidet og føler å ha innflytelse i skolehverdagen*. Disse gir ingen signifikant innvirkning på modellen. Likevel skjer det noen endringer ved at variabelen *spesialundervisning* blir signifikant.

I modell 7 kontrollerer jeg for *trives i hjemmet, trives i nabolaget og trives i fritidsaktiviteter*. Disse er med på å forklare en stor del av den psykiske mestringen da de gir en statistisk signifikant økning i adjusted R square. Av b-koeffisientene ser vi at *foreldre følger skolearbeidet* mister sin signifikante innvirkning. Videre kan vi lese ut av tabellen at *foreldre følger orden, spesialundervisning, trives i hjemmet, trives i nabolaget og trives i fritidsaktiviteter* blir signifikante.

I modell 8 setter jeg inn *elevens oppfattelse av penger i hjemmet*. Dette gjør at forklaringskraften til modellen øker. B-koeffisientene viser at *foreldre følger orden, spesialundervisning* og *trives i hjemmet* er signifikante igjen. Variabelen *opplevelse av penger i hjemmet* blir og signifikant.

I modell 9 kontrollerer jeg for *oppnår foreldres støtte og om læreren hevder at eleven har skolefaglige eller sosiale problemer*. Dette gjør ikke at vi får en signifikant økning i adjusted R square, men ut fra b-koeffisienten kan vi lese at *foreldres støtte* blir signifikant.

For å komme frem til den beste modellen tok jeg ut en etter en variabel, og endte opp med modellen i tabell 9.4 i oppgaven.

Vedlegg 11: Modellutvikling skoletrivsel Nordby.

Skoletrivsel	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
Variabler	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Konstant	4,177***	3,069****	2.240****	0,695*	0,928***	1,1448***	1,644***	1,918**	1,738**
Kjønn	.000								
Søsken	-.056								
0,Foreldre bor sammen	.126								
Alder	-.097								
Skolestus		-0,379**	-0,317*	-0,238	-0,361**	-0,370**	-0,380**	0,031	0,002
Fars klassebakgrunn (arb.kl. som ref. kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		0,014	-0,079	-0,121	-0,061	-0,074	-0,063	0,068	0,107
Høyere middelklasse		0,132	0,027	0,118	0,126	0,151	0,114	0,147	0,186
Mors klassebakgrunn (arb.kl. som ref.kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,277	-0,233	0,032	0,054	0,014	0,053	-0,151	-0,213
Høyere middelklasse		0,329**	0,235	0,150	0,120	0,102	0,140	-0,307	-0,339*
Foreldre følger skolearbeid			0,056	-0,025	-0,027	-0,081	-0,032	-0,128	-0,147
Foreldre følger orden			-0,317*	0,322**	0,299*	0,302*	0,294*	0,421**	0,419**
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig				0,467****	0,443****	0,435****	0,389****	0,252*	0,243*
Lærer forstår når eleven er lei seg				0,222**	0,244**	0,230**	0,218**	0,392**	0,394**
Spesialundervisning					-0,440***	-0,425**	-0,435**	-0,535**	-0,478**
Hindrer seg selv i skolearbeidet						-0,098			
Innflytelse på skolehverdagen						-0,158			
Trives i hjemmet							-0,298*	-0,364	-0,267
Trives i nabolaget							-0,085	-0,184	-0,198
Trives i fritidsaktiviteter							-0,026	0,075	0,052
Penger i hjemmet									-0,076
Foreldres støtte									0,254
Lærer hevder eleven har sosiale eller faglige problem									-0,112
Adjusted R ²	-0,002	0,014*	0,052**	0,105****	0,176***	0,177	0,179	0,211	0,209

* signifikant koeffisientverdi <0,1

** Signifikant koeffisientverdi < 0,05

*** Signifikant koeffisientverdi < 0,01

**** Signifikant koeffisientverdi <0,001

Forklaring til vedlegg 11: Modellutvikling skoletrivsel Nordby.

I modell 1 legger jeg inn kontrollvariabler som *kjønn*, *søsken*, *foreldre bor sammen* og *alder*. Disse gav ingen forklaringskraft til modellen. Jeg velger dermed å ekskludere disse fra de videre analysene, da alle b-koeffisientene er svært langt unna å bli statistisk signifikante.

I modell 2 har jeg tatt ut kontrollvariablene, og lagt inn *skoleområde*, *fars – og mors klassebakgrunn*. Modellen blir signifikant bedre, med en adjusted r square på 0,014. Av b-koeffisientene ser vi at *skoleområde* og *klasseposisjon* har en statistisk signifikant forklaringskraft på skoletrivselen.

I modell 3 inkluderer jeg *foreldre følger skolearbeidet* og *foreldre følger orden*. Når jeg gjør dette får modellen en signifikant forbedring fra modell 2. Når vi ser på b-koeffisientene ser vi at *skoleområde* og *foreldre følger elevens orden* er signifikante variabler.

I modell 4 setter jeg inn variablene *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *lærer forstår når eleven er lei seg*. Modellen blir signifikant bedre fra modell 3. Videre ser vi at *skoleområde* mister sitt signifikansnivå. *Foreldre følger orden*, *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *lærere forstår når elevene er lei seg* har alle statistisk signifikante b-koeffisienter.

I modell 5 inkluderer jeg variabelen *spesialundervisning*. Denne bidrar til å gjøre modellen statistisk bedre. Dersom vi ser på b-koeffisientene ser vi at *skoleområde*, *foreldre følger orden*, *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig*, *lærer forstår når eleven er lei seg* og *spesialundervisning* har en statistisk signifikant innvirkning på skoletrivselen.

I modell 6 inkluderer jeg variablene *hindrer seg selv i skolearbeidet* og *eleven har innflytelse i skolehverdagen*. Ingen av disse to variablene har en statistisk signifikant innvirkning på modellen. Velger å ta ut disse av analysen allerede her da de begge er svært langt unna å bli statistisk signifikante.

I modell 7 setter jeg inn variablene *trives i hjemmet*, *trives i nabolaget* og *trives i fritidsaktiviteter*. Disse variablene bidrar ikke til at modellen blir statistisk signifikant bedre. Likevel kan det i b-koeffisientene se ut som *trives i hjemmet* kan ha en forklaringskraft på skoletrivselen. Jeg velger å fortsette å inkludere disse variablene.

I modell 8 inkluderer jeg *elevens oppfattelse av penger i hjemmet*. Denne gir ikke en signifikant forbedring til modellen.

I modell 9 setter jeg inn *foreldres støtte* og *lærerens vurdering av om eleven har sosiale eller faglige problemer*. Heller ikke noen av disse gir modellen en bedre forklaringskraft.

For å komme frem til den beste modellen tar jeg henholdsvis ut variabler som ikke bidrar til en signifikant forklaring gjennom b-koeffisienten. Til slutt kom jeg frem til modellen som er presentert i tabell 9.5 i oppgaven.

Vedlegg 12: Modellutvikling skoletrivsel Finby.

Skoletrivsel	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
Variabler	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Konstant	3,178****	3,246****	2,366***	1,004	1,117	1,502*	2,396**	2,372***	1,908**
Kjønn	0,375***	0,368**	0,318**	0,321**	0,328**	0,275**	0,349**	0,376**	0,402***
Søsken	-0,261	-0,308	-0,359*	-0,298	-0,292	-0,281	-0,284	-0,219	-0,21
Foreldre bor sammen	0,421**	0,419**	0,297*	0,265*	0,285*	0,247	0,316*	0,343**	0,308*
Alder	-0,063	-0,067	-0,024	0,006	0,000	-0,007	-0,008	-0,011	-0,005
Skolestatus		-0,105	-0,043	-0,034	-0,002	-0,066	-0,043	-0,081	-0,057
Fars klassebakgrunn (arb.kl. som ref. kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		0,242	0,310	0,360*	0,33*	0,371*	0,434**	0,327*	0,330*
Høyere middelklasse		-0,206*	-0,202	-0,132	-0,161	-0,126	-0,127	-0,101	-0,107
Mors klassebakgrunn (arb.kl. som ref.kat.)		1	1	1	1	1	1	1	1
Selvstendig næringsdrivende		-0,013	0,067	0,133	0,105	0,141	0,125	0,034	0,122
Høyere middelklasse		0,266**	0,242*	0,236*	0,251**	0,229*	0,217/*	0,204*	0,219*
Foreldre følger skolearbeid			-0,222	-0,252*	-0,266*	-0,236*	-0,187	-0,185	-0,194
Foreldre følger orden			0,479	0,449**	0,454**	0,433**	0,376**	0,395**	0,389**
Lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig				0,300**	0,320***	0,287**	0,232**	0,190*	0,179*
Lærer forstår når eleven er lei seg				0,151*	0,108	0,143	0,121	0,150	0,142
Spesialundervisning					0,001				
Hindrer seg selv i skolearbeidet						-0,150	-0,110	-0,092	-0,077
Innflytelse på skolehverdagen						-0,123	-0,086	-0,074	-0,060
Trives i hjemmet							-0,196	-0,210	-0,225
Trives i nabolaget							-0,161	-0,213	-0,186
Trives i fritidsaktiviteter							-0,394**	-0,404**	-0,411
Penger i hjemmet								0,111	0,082
Foreldrenes støtte									0,341**
Lærers hevder eleven har sosiale eller faglige problem									0,177
Adjusted R ²	0,0547***	0,093	0,103***	0,174****	0,174	0,183	0,207**	0,202	0,219**

* signifikant koeffisientverdi <0,1

** Signifikant koeffisientverdi < 0,05

*** Signifikant koeffisientverdi < 0,01

**** Signifikant koeffisientverdi <0,001

Forklaring til vedlegg 12: Modellutvikling Finby.

I modell 1 legger jeg inn bakgrunnsvariablene *kjønn*, *søsken*, *foreldre bor sammen* og *alder*. Av disse variablene blir *kjønn* og *foreldre bor sammen* statistisk signifikante.

I modell 2 kontrollerer jeg for *skoleområde* og *fars – og mors klassebakgrunn*. Endringen i adjusted R square er ikke signifikant ($P = ,156$). Av b-koeffisientene kan vi se *kjønn* og *foreldrene bor sammen* fortsatt er signifikante variabler. I tillegg ser vi en forskjell mellom *arbeiderklassen* og *høyere middelklasse* både på *fars – og mors klassebakgrunn*.

I modell 3 inkluderer jeg *foreldre følger skolearbeidet* og *foreldre følger orden*. Denne modellen blir signifikant forbedret fra modell 2. *Kjønn* og *mors klassebakgrunn* er fortsatt signifikant. *Fars klassebakgrunn* mister sin innvirkning på den skoletrivselen. Det skjer og en endring i og med at *søsken* blir signifikant. Av de nye variablene er det kun *foreldre følger orden* som blir statistisk signifikant.

I modell 4 setter jeg inn *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *lærer forstår når eleven er lei seg*. Disse variablene bidrar signifikant til modellen. Ser vi på b-koeffisientene ser vi at det skjer noen endringer. *Søsken* er ikke lenger signifikant, men *fars klasseposisjon* blir signifikant igjen. *Kjønn*, *foreldre bor sammen* og *foreldre følger orden* er fortsatt signifikante. I tillegg blir *foreldre følger skolearbeidet* signifikant. Både *lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig* og *lærer forstår når eleven er lei seg* er signifikante variabler.

I modell 5 inkluderer jeg variabelen *spesialundervisning*. Denne variabelen øker ikke forklaringskraften til modellen. Den er og langt unna et signifikansnivå, og ødelegger effekten til noen av de andre variablene. Velger dermed å utelukke denne fra den videre analysen.

I modell 6 kontrollerer jeg for om *eleven hinder seg selv i skolearbeidet* og om *eleven har innflytelse i skolehverdagen*. Disse har ikke en signifikant innvirkning på modellen, og ingen av b-koeffisientene blir signifikante.

I modell 7 setter jeg inn variablene *trives i hjemmet*, *trives i nabolaget* og *trives i fritidsaktiviteter*. Disse variablene gir en signifikant økning i adjusted r square. Når vi ser på b-koeffisientene ser vi at *kjønn*, *foreldre bor sammen*, *fars – og mors klassebakgrunn*,

foreldrene følger orden., lærer forstår når skolearbeidet er vanskelig er signifikante. Av de nye variablene er det kun *trives i fritidsaktiviteter* som blir signifikant.

I modell 8 kontrollerer jeg for om *elevens oppfattelse av penger i hjemmet* har en signifikant innvirkning på skoletrivselen. Dette har ingen signifikant effekt på skoletrivselen.

I modell 9 inkluderer jeg *foreldres støtte* og *læreren hevder eleven har sosiale eller faglige problem.* Her ser vi at b-koeffisienten til *foreldres støtte* blir signifikant.

For å få en endelig modell plukket jeg gradvis ut variabler som viste seg ikke å bli signifikante. Etter dette var gjort ente jeg opp med modellen i tabell 9.6..

Vedlegg 13: Spørreskjemaene som er brukt i studien

CDI spørreskjema

- ◆ Svar så godt du kan på disse spørsmålene.
- ◆ Kryss av ved de setningene du synes beskriver deg best i løpet av den siste uken.
- ◆ Kryss av ved de setningene som du først synes passer.

1.	<input type="checkbox"/>	Jeg føler meg sjelden trist.
	<input type="checkbox"/>	Jeg føler meg ofte trist.
	<input type="checkbox"/>	Jeg føler meg alltid trist.

2.	<input type="checkbox"/>	Jeg er sikker på at det ikke vil gå bra med meg i livet.
	<input type="checkbox"/>	Jeg er usikker på om det vil gå meg bra i livet.
	<input type="checkbox"/>	Jeg er sikker på at det vil gå bra med meg i livet.

3.	<input type="checkbox"/>	Jeg gjør de fleste ting rett.
	<input type="checkbox"/>	Jeg gjør mange ting galt.
	<input type="checkbox"/>	Alt jeg gjør er galt.

4.	<input type="checkbox"/>	Jeg har det ofte morsomt.
	<input type="checkbox"/>	Jeg har det morsomt av og til.
	<input type="checkbox"/>	Jeg har det aldri morsomt.

5.	<input type="checkbox"/>	Jeg er alltid slem.
	<input type="checkbox"/>	Jeg er ofte slem.
	<input type="checkbox"/>	Av og til er jeg slem.

6.	<input type="checkbox"/>	Jeg er ikke redd for at noe fryktelig kan hende meg.
	<input type="checkbox"/>	Jeg er redd for at noe fryktelig vil hende meg.
	<input type="checkbox"/>	Jeg er sikker på at noe fryktelig vil hende meg.

7.	<input type="checkbox"/>	Jeg hater meg selv.
	<input type="checkbox"/>	Jeg liker ikke meg selv.
	<input type="checkbox"/>	Jeg liker meg selv.

8.	<input type="checkbox"/>	Dumme ting som skjer er ikke min feil.
	<input type="checkbox"/>	Noen dumme ting som skjer, er min feil.
	<input type="checkbox"/>	Alle dumme ting som skjer, er min feil.

9.	<input type="checkbox"/>	Jeg føler for å gråte hver dag.
	<input type="checkbox"/>	Jeg føler ofte for å gråte.

Av og til føler jeg for å gråte.

10. Av og til er det ting som plager meg.
 Det er ofte ting som plager meg.
 Det er bestandig ting som plager meg.
-

11. Jeg liker vanligvis å være sammen med andre.
 Ofte liker jeg ikke å være sammen med andre.
 Jeg liker aldri å være sammen med andre.
-

12. Jeg klarer ikke å bestemme meg.
 Jeg synes det er vanskelig å bestemme meg.
 Jeg synes det er lett å bestemme meg.
-

13. Jeg ser bra ut.
 Jeg ser ikke bra ut.
 Jeg er stygg.
-

14. Det er enkelt å gjøre skolearbeid.
 Jeg må ofte tvinge meg selv til å gjøre skolearbeid.
 Jeg må hver dag tvinge meg selv til å gjøre skolearbeid.
-

15. Det er alltid vanskelig å sove.
 Det er ofte vanskelig å sove.
 Jeg sover bestandig godt.
-

16. Av og til føler jeg meg trøtt.
 Jeg føler meg ofte trøtt.
 Jeg føler meg bestandig trøtt.
-

17. Jeg har bestandig dårlig matlyst.
 Jeg har ofte dårlig matlyst.
 Jeg har alltid god matlyst.
-

18. Jeg er ikke urolig for å ha vondt.
 Jeg er ofte urolig for å ha vondt.
 Jeg er alltid urolig for å ha vondt.
-

19. Jeg føler meg ikke ensom.
 Jeg føler meg ofte ensom.
 Jeg føler meg alltid ensom.
-

-
20. Det er aldri morsomt på skolen.
 Av og til er det morsomt på skolen.
 Det er ofte morsomt på skolen.
-
21. Jeg har mange venner.
 Jeg har ikke nok venner.
 Jeg har ingen venner.
-
22. Skolearbeidet mitt går greit.
 Skolearbeidet mitt går ikke så bra.
 Jeg mislykkes med skolearbeidet.
-
23. Jeg mobber ikke andre.
 Jeg mobber andre av og til.
 Jeg mobber andre nesten hver dag.
-
24. Jeg er aldri like god som andre.
 Jeg prøver å være like god som de andre.
 Jeg er like god som alle andre.
-
25. Det er ingen som virkelig bryr seg om meg.
 Jeg er usikker på om noen bryr seg om meg.
 Jeg er sikker på at noen som bryr seg om meg.
-
26. Jeg gjør vanligvis det jeg blir bedt om.
 Jeg gjør vanligvis ikke det jeg blir bedt om.
 Jeg gjør aldri det jeg blir bedt om.
-
27. Jeg kommer godt overens med andre.
 Jeg krangler ofte med andre.
 Jeg krangler alltid med andre.
-
28. Andre barn mobber meg nesten hver dag.
 Andre barn mobber meg av og til.
 Andre barn mobber meg ikke.
-
29. Jeg har sjelden vondt i hodet.
 Jeg har ofte vondt i hodet.
 Jeg har vondt i hodet nesten hver dag.
-
30. Jeg har vondt i magen nesten hver dag.
-

- Jeg har ofte vondt i magen.
 Jeg har sjelden vondt i magen.
-
31. Jeg har sjelden vondt noen andre steder.
 Jeg har ofte vondt andre steder.
 Jeg har nesten hver dag vondt andre steder.
-
32. Jeg er sjelden kvalm.
 Jeg er ofte kvalm.
 Jeg er kvalm nesten hver dag.
-
33. Når jeg er hjemmefra er jeg alltid redd.
 Når jeg er hjemmefra er jeg redd noen steder.
 Jeg er ikke redd noen steder.
-
34. Andre bestemmer alt i mitt liv.
 Andre bestemmer det meste i mitt liv.
 Jeg bestemmer det meste i mitt liv selv.
-
35. Jeg må nesten alltid gjøre ting jeg ikke vil.
 Jeg må av og til gjøre ting jeg ikke vil.
 Jeg må nesten aldri gjøre ting jeg ikke vil.
-
36. Jeg føler meg nesten alltid stresset.
 Jeg føler meg av og til stresset.
 Jeg føler meg nesten aldri stresset.
-
37. Jeg synes skolearbeidet tar altfor mye tid.
 Jeg synes skolearbeidet tar litt for mye tid.
 Jeg synes skolearbeidet tar passe tid.
-

WSF-skjema ("Welfare, social relations and future perspectives")

1. Har du søsken?

- Nei
- Ja

2. Bor du sammen med begge foreldrene dine?

- Ja
- Nei

3. Bor du i...

- Enebolig
- Tomannsbolig/rekkehus
- Leilighet
- Annet, hva

...Er hjemmet ditt eid eller leid?

- Eid
- Leid
- Annet
- Vet ikke/kan ikke svare

4. Hvor lenge har du bodd der du nå bor?

- Under 1 år
- 1-5 år
- 6-10 år
- Mer enn 10 år

5. Hva gjør dine foreldre/foresatte?

	Mor: ↓	Far: ↓
Studerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsløs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjemmeværende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan ikke svare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jobber med hva/yrke:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

6. Har din mor eller far en jobb som sjef eller arbeidsleder?

Mor: ↓	Far: ↓
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Ja
<input type="checkbox"/> Nei	<input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/> Vet ikke	<input type="checkbox"/> Vet ikke

7. Har din familie god eller dårlig råd?

- Hjemme hos oss har vi alltid god råd.
- Hjemme hos oss har vi passe god råd.
- Hjemme hos oss har vi alltid dårlig råd.
- Vet ikke/kan ikke svare.

8. Hvordan trives du:

	Jeg stortrives	Jeg trives ganske bra	Jeg trives ganske dårlig
	↓	↓	↓
På skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I boligområdet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I fritiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Om du er lei deg, har du vanligvis noen du kan snakke med og som forstår deg?

- Ja
- Nei

10. Om du er glad, har du vanligvis noen du kan dele gleden med?

- Ja
- Nei

11. Om du er glad eller trist, hvem kan du da snakke med?

- Har vanligvis ingen å snakke med.
- Venner, andre barn.
- Voksne hjemme
- Andre voksne

12. Her kommer ulike personer som er veldig viktige, ganske viktige eller uviktige for deg. (Kryss ut de rutene du synes passer for deg. Om ingen av rutene passer fordi du eksempelvis ikke har noen søsken, slektninger eller andre så krysser du ut siste ruten, passer ikke.)

	Veldig viktig for meg	Ganske viktig for meg	Uviktig for meg	Passer ikke
	↓	↓	↓	↓
a) Venner på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Venner utenfor skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Pappa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Søsken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Besteforeldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Andre slektninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Lærere på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Trenere/andre lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Andre, hvem_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hvor ofte snakker du med dem?

	Hver dag	Hver uke	Mer sjelden	Aldri
	↓	↓	↓	↓
a) Venner på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Venner utenfor skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Pappa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Søsken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Besteforeldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Andre slektninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Lærere på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Trenere/andre lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Andre, hvem_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Hvilke tanker har du om hva som er et godt liv?

	Viktig	Mindre viktig	Ikke viktig
	↓	↓	↓
a) Være frisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Gå på skole og få en god jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Penger til å kjøpe det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ha foreldre som støtter meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Være trygg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Frihet til å være den jeg har lyst til å være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Gjøre de tingene jeg liker, og være flink til det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Å være elsket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. I hvilken grad tror du at dette vil skje?

	I høy grad	I noen grad	I liten grad
	↓	↓	↓
a) Være frisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Gå på skole og få en god jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Penger til å kjøpe det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ha foreldre som støtter meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Være trygg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Frihet til å være den jeg har lyst til å være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Gjøre de tingene jeg liker, og være flink til det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Å være elsket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Synes du det har vært greit å svare på disse spørsmålene?

- Ja
- Nei

17. Eventuelle kommentarer:

Lærerens skjema

Elevenes alder: _____ år	Elevenes kjønn: <i>jente</i> <input type="checkbox"/> <i>gutt</i> <input type="checkbox"/>	Faren er immigrant <input type="checkbox"/> Moren er immigrant <input type="checkbox"/>
-----------------------------	---	--

1

Krever denne eleven spesielle tiltak fra deg ved siden av den ordinære undervisningen?

- Nei
- Ja, hvilke spesielle tiltak?

2

Hvor ofte behøver eleven hjelp eller oppmerksomhet?

- Daglig
- Hver uke
- Noen ganger i måneden
- Sjelden

3

I hvilken grad har du tid og ressurser til å gi denne eleven den hjelp eller oppmerksomhet han/hun behøver?

- I høy grad
- I viss grad
- I liten grad

4

- **Belaster elevens eventuelle sosiale problem ditt arbeid som lærer?**

Nei

Ja

5

- **Hva er elevens eventuelle hovedproblem?**

6

- **Hindrer elevens eventuelle problem han/henne fra å bruke sine intellektuelle ressurser i skolearbeidet?**

Nei

Ja

7

- **Hva er elevens sterkeste side, etter din mening?**
