

**Mari Waage Hanssen-Bauer**

**MESTRINGSFORVENTNING OG FULLFØRING AV VIDEREGÅENDE SKOLE  
BLANT FØRSTE- OG ANDREGENERASJON INNVANDRERE**

**Masteroppgave i pedagogikk**

**Studieretning utdanning og oppvekst**

**Våren 2014**

**Pedagogisk institutt**

**Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse**

**Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet**



## Sammendrag

Det er en utfordring for utdanningssystemet i Norge at mange elever ikke fullfører videregående skole og at innvandrere fullfører i mindre grad enn ikke-innvandrere. For å forstå bedre hva som kan gjøres i skolen for å bidra til at flere innvandrerelever fullfører videregående skole, er det viktig å få kunnskap om hva som kan være årsakene til at de ikke fullfører. Målet med denne studien var derfor å undersøke faktorer som vi antar påvirker om innvandrerelever fullfører videregående skole eller ikke.

I den pedagogiske forskningen har det vært stor interesse for hvilken betydning elevers mestringsforventning (self-efficacy) har i skolesammenheng. Tidligere forskningsresultater har bekreftet antagelser om at høy mestringsforventning har sammenheng med høy reell og opplevd mestring og at elever som opplever mestring får bedre skoleresultater og øker sin motivasjon for videre skolegang. Dermed øker også sannsynligheten for at de fullfører videregående skole. Det er imidlertid i liten grad undersøkt mestringsforventning hos ulike innvandrergupper i Norge og om dette har en sammenheng med om de fullfører videregående skole.

I denne studien ble det derfor undersøkt om det for første- og andregenerasjon innvandrer gutter og -jenter er: 1) forskjell på om de fullfører videregående skole, 2) forskjell på deres nivå av generell mestringsforventning; og 3) en sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole. Det ble benyttet data fra en stor representativ spørreskjemaundersøkelse, *Ungdomsdelen av Helseundersøkelsen i Oslo* (UNGHUBRO), gjennomført i regi av Folkehelseinstituttet (FHI) og data fra Nasjonal utdanningsdatabase (NUDB). Data fra de to kildene ble koblet på individnivå.

Resultatene viste at andelen førstegenerasjon innvandrere som fullførte videregående skole var lavere enn andelen andregenerasjon innvandrere som fullførte. Dette funnet stemmer overens med tidligere forskning gjort på feltet. Forskjellen mellom første- og andregenerasjon innvandrer gutter var på 12,2 prosentpoeng (henholdsvis 41,2 % og 53,4 %) og forskjellen mellom første- og andregenerasjon innvandrere jenter var på 11,6 prosentpoeng (henholdsvis 62,5 % og 74,1 %). Disse forskjellene er så store at de har praktisk betydning. Det ble imidlertid ikke funnet signifikant forskjell i nivå av mestringsforventning mellom de to gruppene. Ingen signifikant sammenheng mellom nivå av mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos førstegenerasjon innvandrere (gutter og jenter) og andregenerasjon

innvandrergutter ble funnet. Resultatene viste derimot signifikant sammenheng hos andregenerasjon innvandrerjenter, nemlig at oddsen for å fullføre videregående skole sank ved økende nivå av mestringsforventning. Dette funnet er overraskende og motsatt av teori og empiri om at høyere mestringsforventning har sammenheng med høyere sannsynlighet for å fullføre videregående skole. Sammenhengen som ble funnet her var imidlertid ikke sterk og kan skyldes type I-feil, det vil si at resultatene viste en sammenheng som ikke var der.

Designet og metodene som ble benyttet i studien og risiko for tilfeldige- og systematiske feil som seleksjonsbias, informasjonsbias og confounding blir drøftet. Deretter diskuteres alle resultatene i forhold til tidligere forskning før resultatene fra problemstilling to og tre diskuteres i forhold til teori om mestringsforventning og Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse.

## **Forord**

Med denne masteroppgaven går studietiden mot slutten. Det har vært en fantastisk tid her i Trondheim.

Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende og krevende, men jeg kommer til å se tilbake på semesteret som lærerikt, spennende og morsomt.

En varm takk til min fantastiske og dyktige hovedveileder, Ragnheidur Karlsdottir, NTNU. Takk for mange lærerike og ikke minst hyggelige veiledningstimer og for at du har vært så tilgjengelig.

Jeg vil også rette en stor takk til min entusiastiske og dyktige biveileder, Åse Sagatun, Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP), helseregion Øst og Sør. Takk for at jeg fikk tilgang til et spennende datamateriale og for at du har gjort statistikk forståelig og morsomt. Takk til statistiker Tore Wentzel-Larsen (RBUP) for god hjelp med analysene.

Takk til familie, venner og Magnus som har stilt opp for meg og bidratt til uforglemmelige studieår.

Og sist, men ikke minst vil jeg takke alle medstudentene mine på «kontoret», dere og kaffen har bidratt til god atmosfære, fine samtaler og latter gjennom hele semesteret.



<b>Sammendrag</b> .....	<b>I</b>
<b>Forord</b> .....	<b>III</b>
<b>Figurer</b> .....	<b>VII</b>
<b>Tabeller</b> .....	<b>IX</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Videregående skole</b> .....	<b>3</b>
1.1.1 Utdanningspolitikken .....	3
1.1.2 Videregående skole i Norge .....	4
1.1.3 Hvem fullfører og hvem fullfører ikke videregående skole? .....	5
1.1.4 Innvandrerelever og fullføring av videregående skole .....	6
1.1.5 Tiltak for å få flere elever til å fullføre videregående skole .....	8
<b>1.2 Mestringsforventning</b> .....	<b>9</b>
1.2.1 Banduras begrep om mestringsforventning.....	9
1.2.2 Sosial kognitiv læringsteori .....	10
1.2.3 Mestringsforventningens innflytelse på atferd .....	11
1.2.4 Mestringserfaringer.....	12
1.2.5 Kilder til mestringsforventning.....	13
1.2.6 Mestringsforventning og forventning om resultat.....	14
1.2.7 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.....	14
1.2.8 Studier av mestringsforventning.....	15
<b>2 Studiens problemstillinger og avgrensninger</b> .....	<b>17</b>
<b>3 Metode</b> .....	<b>19</b>
<b>3.1 Metodisk tilnærming</b> .....	<b>19</b>
<b>3.2 Studiedesign, innsamling av data og utvalg</b> .....	<b>19</b>
<b>3.3 Kausalitetsproblematikken i denne studien</b> .....	<b>21</b>
<b>3.4 Variabler</b> .....	<b>21</b>
3.4.1 Avhengig variabel fullføring av videregående skole .....	21
3.4.2 Uavhengig variabel generell mestringsforventning.....	22
3.4.3 Kontrollvariabler .....	23
<b>3.5 Etikk</b> .....	<b>24</b>
<b>3.6 Statistisk metode</b> .....	<b>25</b>
<b>4 Resultater</b> .....	<b>27</b>
<b>5 Diskusjon</b> .....	<b>31</b>

<b>5.1</b>	<b>Metodediskusjon</b> .....	<b>31</b>
5.1.1	Design .....	31
5.1.2	Signifikansnivå.....	32
5.1.3	Tilfeldige og systematiske feil.....	33
<b>5.2</b>	<b>Diskusjon av resultatene</b> .....	<b>37</b>
5.2.1	Forskjell i fullføring av videregående skole mellom første- og andregenerasjon innvandrere.....	37
5.2.2	Forskjell i mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere	38
5.2.3	Sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole ...	40
<b>5.3</b>	<b>Teoridiskusjon</b> .....	<b>41</b>
<b>6</b>	<b>Studiens bidrag til forskningsfeltet</b> .....	<b>45</b>
6.1	Studiens svakheter .....	45
6.2	Studiens styrker .....	45
6.3	Videre forskning.....	46
<b>7</b>	<b>Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>47</b>
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>49</b>
	<b>Vedlegg 1: Spørreskjema brukt i Helseundersøkelsen (UNGHUBRO)</b> .....	<b>53</b>



## **Figurer**

### **Figur 1, side 11:**

*Triadisk resiprok kausalitet*

### **Figur 2, side 13:**

*Den gjensidige sammenheng mellom forventet, reell og opplevd mestring.*



## **Tabeller**

### **Tabell 1, side 28:**

*Antall første- og andregenerasjon innvandregutter og -jenter som fullførte og ikke fullførte videregående skole innen fem år etter avsluttet 10. klasse i våren 2005 og våren 2006.*

### **Tabell 2, side 29:**

*Gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) i mestringsforventning hos første- og andregenerasjon innvandrere separat for gutter og jenter (målt i 10. klasse).*

### **Tabell 3, side 29:**

*Odds Ratio med 95 % konfidensintervall for å fullføre videregående skole i forhold til økende nivå av mestringsforventning hos førstegenerasjon innvandregutter (N=326) og -jenter (N=362) og andregenerasjon innvandregutter (N=287) og -jenter (N=276). Ulike modeller logistisk regresjon.*



## 1 Innledning

At mange elever ikke fullfører videregående skole er ikke en ny utfordring. Det har imidlertid blitt et mer synlig problem etter at lovfestet rett til videregående skole ble innført i 1994. Den lovfestede retten ble begrunnet med at lenger skolegang var nødvendig for fremtidig deltakelse i arbeid og samfunnsliv og for elevens utvikling både sosialt og faglig (Hernes, 2010). I dag blir videregående skole sett på som et minimum av utdanning alle bør ha. Fullført videregående skole er et krav for opptak til videre studier og et minstekrav i mange yrker. I tillegg fremsettes kunnskap som en av de viktigste drivkreftene for verdiskaping i det moderne samfunn (St.meld. 30 (2003-2004), 2004). Konsekvensene av at mange ikke fullfører videregående skole er alvorlig, både for de fleste elevene som ikke fullfører og for samfunnet (Hernes, 2010). Det er derfor viktig å få flere elever til å fullføre videregående skole.

I den offentlige statistikken registreres det at en elev ikke har fullført videregående skole hvis vedkommende ikke har godkjent vitnemål fra videregående skole innen fem år etter avsluttet 10. klasse (Statistisk sentralbyrå, 2014). Ifølge tidligere forskning, fullfører innvandrerelever i mindre grad enn majoritets elever i Norge (Bakken, 2003; Opheim & Støren, 2001b).

Innvandrere utgjør 15 % av befolkningen i Norge. Ved siste årsskiftet (2013/2014) var det 633 100 førstegenerasjon innvandrere<sup>1</sup> og 126 100 andregenerasjon innvandrere<sup>2</sup> i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2014a). Enkelte innvandrere skiller seg i stor grad fra majoriteten ved språk, tro eller kulturell bakgrunn, andre i mindre grad. I likhet med majoritetsbefolkningen møter de skolen med ulike forutsetninger og ulike individuelle utfordringer. Mennesker som kommer flyttende til Norge fra et annet land må omstille seg til helt nye omgivelser, bli kjent med en ny kultur og lære et nytt språk. De unge i disse familiene kan i tillegg få utfordringer knyttet til skolegang.

Generelt har det vært interesse for å finne ut hvorfor så mange ikke fullfører videregående skole. Det er tidligere funnet sterk sammenheng med karakterer, foreldres utdanning og linjevalg. Med tanke på mulige tiltak har det vært fokus på læringsmiljø. I de siste meldingene til Stortinget om henholdsvis ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011) og

---

<sup>1</sup> Førstegenerasjon innvandrere er personer som er født i utlandet og selv har innvandret til Norge. Foreldrene deres er også født i utlandet.

<sup>2</sup> Andregenerasjon innvandrere er personer som selv er født i Norge etter at foreldrene (som er født i utlandet) innvandret til Norge.

videregående opplæring (Meld.st. 20 (2012-2013), 2013) legges det vekt på å utvikle læringsmiljø som fremmer motivasjon og mestring. Fokuset er at flere elever skal motiveres til skolearbeid og oppleve mestring og at dette på sikt forhåpentligvis skal bidra til at flere fullfører videregående skole (Danielsen & Tjomsland, 2013; Rønning & Skogvold, 2010).

Ifølge Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) sin studie er svake karakterer på ungdomsskolen en av de viktigste direkte årsakene til skolefravall. De fant også at sannsynligheten for å ikke fullføre videregående skole, relativt til å fullføre, økte for ungdom som viste liten innsats på skolen, hadde lav sosial og faglig identifikasjon i relasjon til skolen og lav skolemotivasjon. Effekten av de sistnevnte variablene på fullføring av videregående skole viste seg likevel å være svak.

I regi av Nordland fylkeskommune ble *Mestringsprosjektet* gjennomført. Målet for prosjektet var å utvikle praksis som kunne bidra til at flere elever opplever mestring i skolen, og dermed få flere elever til å fullføre videregående skole i Nordland fylke. Tanken var at tilretteleggelse for opplevelse av mestring vil øke elevenes tro på egne evner og læringslyst som igjen vil ha sammenheng med gode opplevelser og karakterer i skolen. Videre var tanken at gode opplevelser og gode karakterer vil øke elevenes motivasjon for videregående skole, og dermed redusere risikoen for at elevene ikke fullfører (Rønning & Skogvold, 2010). Bandura (1997) argumenterer for at elevenes oppfattede mestringsforventning har innflytelse på valgene de tar og deres atferd, og at elever i større grad vil engasjere seg i aktiviteter eller oppgaver der de har tro på at de vil lykkes.

Det er en oppfatning fra flere hold at mestringsforventning har en sammenheng med fullføring av videregående skole. Likevel viser den nevnte studien til Markussen et al. (2008) at variabler som er tett knyttet til mestringsforventning (innsats, relasjon til skolen og motivasjon) har svak effekt på hvorvidt elever fullfører videregående skole eller ikke. Ut fra dette resonnementet kan det være interessant å undersøke om mestringsforventning henger sammen med fullføring av videregående skole, og om dette gjelder for noen og ikke alle elevgrupper.

I denne studien vil jeg derfor undersøke fullføring av videregående skole og mestringsforventning hos første- og andregenerasjon innvandrere og om deres mestringsforventning har sammenheng med fullføring av videregående skole.

## 1.1 Videregående skole

I dette underkapittelet beskrives utdanningspolitikken og videregående skole i Norge før det gis et innblikk i tidligere studier av hvem som fullfører og hvem som ikke fullfører videregående skole. Deretter skildres mulige grunner til at mange innvandrerelever ikke fullfører videregående skole og generelle tiltak som kan iverksettes for å forebygge dette.

### 1.1.1 Utdanningspolitikken

Tidligere var det kun de elevene som kvalifiserte seg som kom inn på videregående skole etter endt tiårig grunnskole. De mange som ikke kom inn måtte søke lønnet arbeid (Markussen, 2009).

Etter innføring av Reform 94 (R94) ble det satt i gang tiltak for å utvikle en inkluderende skole for alle og jevne ut sosiale forskjeller. Daværende utdanningsminister Gudmund Hernes ledet utviklingen av R94 og treårig videregående skole ble en lovfestet rett for alle unge fra og med fullført grunnskole til og med 24 år (Markussen, 2009).

I senere tid har Norge hatt en utvikling der lav utdanning og høy arbeidsledighet henger tett sammen. Statistikk fra OECD (2012, i Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 443) viser en arbeidsledighet i Norge på 5,5 % blant personer som har grunnskoleutdanning, 2,2 % for personer som har fullført videregående skole og 1,6 % for de som har høyere utdanning. Siden utdanning betyr mye for å få jobb har det vært økende fokus på å få elever til å fullføre videregående skole. Det følges nøye med på om elevene fullfører videregående skole eller ikke ved å publisere statistikk på dette. Problematikken rundt at mange ikke fullfører har blitt et viktig forskningstema og det har i større grad blitt drøftet som et samfunnsproblem i den offentlige debatt.

I en evaluering av læreplanen av 1997 (L97) ble det pekt på at den var for detaljert og omfattende og uten klare mål for elevers læring (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011). Norske elevers skoleprestasjoner har regelmessig blitt sammenlignet med internasjonale skoleprestasjoner gjennom to undersøkelser, nemlig *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) utført hvert fjerde år fra 1995 av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement og *Programme for International Student Assessment* (PISA) utført av OECD hvert tredje år fra 2000. De norske elevene gjorde det betydelig dårligere enn elever i andre sammenlignbare land, og det ble ved tusenårsskifte politisk bestemt at noe måtte gjøres. Stoltenberg I regjeringen oppnevnte et kvalitetsutvalg for norsk skole i 2001 som fikk i oppgave å vurdere innhold, kvalitet og organisering i

grunnopplæringen. Det var også en viktig begrunnelse for å reformere videregående skole at mange elever ikke fullførte (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013).

Med reformen Kunnskapsløftet (2006) ble det bestemt at det skulle være tydelige krav til elevenes mål-, læringsutbytte- og kompetanseoppnåelse. Regjeringen Bondevik II med Kristin Clemet som utdanningsminister utformet Kunnskapsløftet. Det viste seg å være tverrpolitisk enighet om denne slik at den ble vedtatt til tross for ny rød-grønn regjering (Markussen, 2009). Kunnskapsløftets vekt på en tydeligere styring etter mål og resultater skulle gi skoleeiere, skoler og lærere større lokalt handlingsrom. Det skjedde også en ansvarsoverføring fra stat til kommune (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013). Kvalitetssikring, vurdering og testing har altså blitt viktig i norsk skole. Det har blitt innført nasjonale prøver, i tillegg til de nevnte internasjonale, der resultatene til elevene offentliggjøres (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

### **1.1.2 Videregående skole i Norge**

I Norge har man rett på 13 års skolegang, 10 år er obligatorisk grunnopplæring og tre påfølgende år valgfri videregående skole (Markussen, 2009). Siden 1976 har vi hatt en felles videregående skole for studiespesialiserende opplæring og yrkesfaglig opplæring. Det studiespesialiserende utdanningsprogrammet er treårig og gir ved endt skolegang generell studiekompetanse som kvalifiserer for opptak til høyere utdanning. En elev som går yrkesfaglig opplæring vil normalt gå to år i skole og to år i lære i bedrift. Alternativt er det mulig å få skolebasert yrkesfaglig opplæring der alle årene er på skolebenken eller der tre år er på skolebenken og ett år er i lære. Yrkesfaglig opplæring vil i hovedsak gi fag- eller svennebrev, men det er mulig å bygge på med Vg3 om ønskelig, som gir generell studiekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2010). Å oppnå fag- eller svennebrev viser at man er kvalifisert for å begynne å arbeide i det yrket man har fått yrkesfaglig opplæring innenfor (Markussen, 2009).

Forskrift til opplæringslova (2006) har satt følgende vilkår for inntak til Vg1 (§ 6-13):

Vilkår for inntak til videregående opplæring til utdanningsprogram på Vg1 er at søkeren har fullført norsk grunnskoleopplæring eller tilsvarende. Dette kan dokumenteres ved vitnemål for fullført norsk grunnskole eller stadfesting av at søkeren fyller eitt av disse vilkåra:

- a) Er skrevet ut av grunnskolen etter opplæringslova § 2-1 fjerde ledd.
- b) Har gjennomgått allmenn grunnopplæring i utlandet i minst 9 år.
- c) Har tilsvarende realkompetanse som fullført norsk grunnskoleopplæring for voksne etter opplæringslova § 4A-1 og denne forskrifta § 4-33.



Innvandrererelever som får undervisning etter læreplan i grunnleggende norsk skal ikke ha karakter i faget, og kompetanse i norsk er ikke et vilkår for opptak til videregående skole. Elevenes sluttkompetanse i norsk kan dermed være svak. Det er tilstrekkelig, ifølge utdanningsdirektoratet, at eleven har grunnskolekompetanse for å få tilgang til videregående skole (NOU 2010:7, 2010).

### **1.1.3 Hvem fullfører og hvem fullfører ikke videregående skole?**

1 oktober 2012 gikk 92 % av alle 16-18 åringer i Norge på videregående skole, som enten elev eller lærling. Til sammenligning gikk bare 72 % av første generasjon innvandrere i samme aldersgruppe på videregående skole på samme tidspunkt. Andelen andre generasjon innvandrere var på samme nivå som andelen i befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2013). Den lavere andelen av første generasjon innvandrere som gikk på videregående skole, sammenlignet med andelen av andre generasjon innvandrere, må sees i sammenheng med at første generasjon innvandrere er en langt mer sammensatt gruppe. De kan ha innvandret før, tidlig eller sent i grunnskoleløpet og de vil dermed ha ulike forutsetninger med hensyn til språk og utdanning (Dzamarija, 2010).

Andelen elever som fullfører videregående skole i Norge er nå på 71 % (målt for kullet som startet videregående skole i år 2008), det vil si at det er 29 % som ikke fullfører videregående skole innen fem år etter endt 10. klasse i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2014). For innvandrererelever som startet videregående skole i år 2004 fullførte 67 % av de som var andre generasjon innvandrere og 52 % av de som var første generasjon innvandrere (Bjørkeng & Dzamarija, 2011). Også andre studier som har målt fullføring av videregående skole hos første- og andre generasjon innvandrere hver for seg har vist at andelen som fullfører er spesielt lav hos første generasjon innvandrere (Lødding, 2003, 2009; Markussen, Lødding, Sandberg, & Vibe, 2006). Funnene i studiene varierer midlertid når det gjelder hvor stor andel andre generasjon innvandrere som fullfører. Noen har funnet at fullføringsnivået blant andre generasjon ikke skiller seg stort fra ungdom uten innvandrerbakgrunn (Falch & Nyhus, 2009; Lødding, 2009), mens andre har funnet at andre generasjon innvandrere fullfører videregående skole i lavere grad enn ungdom uten innvandrerbakgrunn (Fekjær & Brekke, 2007; Markussen et al., 2006; Opheim & Støren, 2001b).

Studier har vist forskjell mellom kjønnene når det gjelder fullføring av videregående skole, jenter fullfører i større grad enn gutter (Danielsen & Tjomsland, 2013; Statistisk sentralbyrå,

2014). Dette har også vært vist for innvandrerelever i en studie av Fekjær (2006) som fant at innvandrerejenter fullfører i større grad enn innvandrergutter.

Den samme studien av Fekjær (2006) viste også store forskjeller mellom innvandrere fra ulike nasjoner når det gjelder fullføring av videregående skole. Mens få elever fra noen nasjoner fullfører (for eksempel marokkanere og tyrkere), har andre nasjoner en høyere andel som fullfører enn majoritetsgruppen (for eksempel vietnamesere og kinesere). Studien viste også at forskjellen mellom innvandrere fra ulike nasjoner er større enn forskjellen mellom majoritets elever og innvandrerelever (Fekjær, 2006). En annen norsk studie har bekreftet forskjeller blant innvandrerelever fra ulike nasjoner i forhold til fullføring av videregående skole. Elever med chilensk, pakistansk, tyrkisk og iransk bakgrunn har høyere sannsynlighet for å ikke fullføre videregående skole enn majoritets ungdom, mens elever med vietnamesisk bakgrunn fullfører på lik linje med majoritets ungdom (Bringsrud Fekjær & Brekke, 2009).

Til tross for at færre fullfører videregående skole, så er rekrutteringen til studiespesialiserende opplæring blant andregenerasjon innvandrerelever stor, og en større andel velger å ta relativt langvarig og krevende akademisk utdanning. Elever med innvandrerbakgrunn er gjerne motivert for skolegang og ambisjonene om høyere utdanning er store. De jobber også mer med lekser enn sine medelever (Bakken, 2003; Bakken & Elstad, 2012; Lødding, 2009). Det har vært gjort to studier av innvandrerelevers utdanningsplaner. Pihl (1998, i Bakken & Sletten, 2000) har utført en studie som baserte seg på et landsdekkende utvalg av elever i videregående skole og Hegna og Helland (1998, i Bakken & Sletten, 2000) har utført en studie av skoleelever i Bergen. Disse to studiene bekreftet at ungdom med innvandrerbakgrunn setter seg høye utdanningsmål.

#### **1.1.4 Innvandrerelever og fullføring av videregående skole**

Det er flere grunner til at mange innvandrerelever ikke fullfører videregående skole. Bakken (2003) har argumentert for at beherskelse av språket er en forutsetning for at elever skal nyttiggjøre seg opplæring i alle fag og lykkes i skolesammenheng. Han har uttalt (Bakken, 2003, s. 16):

De som ikke behersker norsk får ikke fullt utbytte av en undervisning som i all hovedsak foregår på norsk. Elevene vurderes og måles ut fra skriftlige og muntlige kunnskaper i ulike fag. Da er det en forutsetning at elevene behersker og forstår undervisningsspråket. I tillegg til å lære seg det pensumet som er felles for alle elever, må minoritetsspråklige barn og unge lære norsk parallelt. I motsetning til majoritets elevene møter de dermed en dobbelt utfordring i skolen.

Likevel viste Bakken (2003) at sterk skolemotivasjon og ekstra innsats i møte med ungdomsskolen og videregående skole kan være en god erstatning for manglende språk for innvandrerelever.

Det er viktig at skolen møter innvandrerelevens behov om språkopplæring slik at de kan delta i undervisningen på lik linje med andre elever. Ifølge Opplæringsloven (1998, § 2-8) har elever med annet morsmål enn samisk og norsk rett til særskilt språkopplæring både i grunnskolen og i videregående skole inntil de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære undervisningen. I tillegg har de rett til å få morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler om det er nødvendig. De som har rett til særskilt språkopplæring, skal få opplæring etter tilpassing til læreplanen i norsk eller opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. En utfordring er midlertid at ikke alle elever som har krav på særskilt språkopplæring får det i den norske skolen i dag (Meld. St. 6 (2012-2013), 2012).

Flere tiltak er satt i gang for å bedre språkopplæringen til innvandrerelever. Blant annet har staten gitt tilskudd til flere og bedre læremidler, flerspråklige ordbøker og NAFO<sup>3</sup> har utviklet flere kartleggingsverktøy som skal være til hjelp for læreren i den tilpassede opplæringen. I tillegg skal det videreutvikles kartleggingsprøver knyttet til lærerplanen i grunnleggende norsk og kartleggingsprøver på ulike språk. Det er behov for at flere lærere, skoleeiere og skoleledere har flerkulturell kompetanse slik at lærere i andre fag enn norskfaget også har kompetanse i å undervise språk. Begreps- og språkutvikling bør også skje i andre fag enn norskfaget. Det vil forutsette at skoleeiere og ledere gir rom for kompetanseheving i flerkulturell pedagogikk og andrespråkdidaktikk og at det i større grad inngår i lærerutdanningen (Meld. St. 6 (2012-2013), 2012). I tillegg ønskes lærere med innvandrerbakgrunn til skolen og regjeringen har som mål å øke andelen lærere med denne bakgrunnen i skolen. Kunnskapsdepartementet og Gnist-partnerskapet<sup>4</sup> jobber for å oppnå nettopp dette. Det trengs flinke folk med ulik bakgrunn i læreryrket som speiler samfunnet og elevene i skolen (NOU 2010:7, 2010).

---

<sup>3</sup> NAFO er forkortelse for Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. NAFO arbeider med kompetanseheving, nettverksbygging og utviklingsprosjekter for å fremme inkludering og likeverdig opplæring i barnehager, skoler og voksenopplæringsinstitusjoner (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2014).

<sup>4</sup> Gnist-partnerskapet utgjør en bred satsing for å styrke kvaliteten på lærerutdanningen og videreutvikle lærerprofesjonen. Partnerskapet består av følgende tolv partnere: Kunnskapsdepartementet, KS, Utdanningsforbundet, Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet, Norsk Studentorganisasjon, Norsk Lektorlag, Skolenes landsforbund, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Skolelederforbundet, Elevorganisasjonen, LO og NHO (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013; NOU 2010:7, 2010).

Unge med lavt utdannede foreldre oppnår ofte selv lav utdanning (Danielsen & Tjomsland, 2013). Dette er utgangspunktet for *reproduksjonshypotesen* (Bourdieu, 1997 i Bakken, 2003) som argumenterer for at innvandrerelever står overfor utfordringer i skolesystemet som kan hemme deres skoleprestasjoner og utvikling i skolen. Cummins (2000, i Bakken, 2003, s. 15) betrakter språket som en viktig enkeltfaktor her i tillegg til den kulturelle avstanden som elevene møter i skolen og i noen tilfeller mindre tilgang til ressurser i hjemmet. Mens *reproduksjonshypotesen* har en teori om at utfordringene i skolen reproduseres, mener *optimismehypotesen* at dette i liten grad gjelder innvandrerelever som ofte møter skolen med optimisme og en sterk driv til å overkomme potensielle utfordringer (Lauglo, 1996).

### **1.1.5 Tiltak for å få flere elever til å fullføre videregående skole**

Det er en utfordring å arbeide med elever som sliter i skolen, men enda mer utfordrende kan det være å få elever som allerede har sluttet tilbake på skolebenken. Det er viktig å identifisere de som sliter og få kunnskap om hva som kan gjøres for å få flest mulig elever til å fullføre videregående skole. Det er viktig å sette inn forebyggende tiltak og derfor bør arbeidet med å hindre at elever ikke fullfører videregående skole starte så tidlig som mulig (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013).

For å få flere elever til å fullføre videregående skole har Kunnskapsdepartementet samlet alle fylkeskommuner i landet og Oslo kommune til et treårig samarbeid. Det er prosjektet kalt Ny GIV som gjennom permanente samarbeidsrelasjoner skal sikre overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Det har blitt innført et fag som heter *prosjekt til fordypning* for de som velger yrkesfaglig studieretning. Dette faget skal knytte skolen og arbeidslivet tettere sammen ved at elevene får mulighet til å ta deler av opplæringen i bedrifter. I tillegg gir det elevene en mulighet til å knytte kontakter for å få læreplass senere i utdanningen. En evaluering av *prosjekt til fordypning* viste at faget kan være en pådriver til å øke elevenes motivasjon (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013).

I Opplæringsloven (1998) paragraf 1-2 og kapittel 5 og i læreplanverkets generelle del, Læreplan for Kunnskapsløftet, 2006 står det (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4-5):

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø.

I et læringsorientert skolemiljø legges det vekt på kunnskap og forståelse, individuell forbedring og innsats. Lærere bør legge til rette for utfordringer tilpasset den enkelte elev, slik

at eleven med god veiledning og anstrengelse kan oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Derfor må lærere ha kompetanse til å kunne tilrettelegge fagene i forhold til elevgruppens sammensetning og forutsetninger og til samfunnets mangfold. Lærere skal ha et åpent sinn og se elevenes kultur- og språkbakgrunn, individuelle historie og erfaringer som en ressurs i læringsprosessen og ikke et hinder (Westheim, 2013).

Det har i det siste blitt iverksatt tiltak for å bedre rettighetene til innvandrerelever. Den forrige regjeringen startet arbeidet med å gjennomføre et kompetanseløft på det flerkulturelle området for ansatte i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. I Melding til stortinget *En helhetlig integreringspolitikk* utgitt av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet ble det varslet om hvilke prinsipper som skal ligge til grunn for dette kompetanseløftet (Meld. St. 6 (2012-2013), 2012, s. 48-49):

- Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet.
- Verdier som demokrati og toleranse skal formidles av barnehagen, skolen, voksenopplæring og høyere utdanning. Det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.
- Tidlig innsats innebærer blant annet at barn tilbys et barnehagetilbud tilpasset sine behov. Det betyr også at nyankomne elever får kartlagt sine språkferdigheter og får et tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen og videregående opplæring, og at nyankomne voksne som mangler grunnleggende ferdigheter og/eller norskferdigheter, og som har rett til slik opplæring, får tilbud om dette.
- Langvarig andrespråkopplæring: Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringspråk, og barnehager og skoler må derfor arbeide systematisk med barnas språklæring og språkutvikling. Dette betyr at barnehagepersonalet bør ha nødvendig kompetanse i språkstimulering i en flerspråklig barnehagehverdag, og lærere bør ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag.
- Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet.

## **1.2 Mestringsforventning**

Det finnes flere teorier om mestringsforventning. Jeg har valgt å presentere Banduras teori om mestringsforventning, fordi den er mer utviklet enn andre slike teorier og den har vært mye forsket på (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura bruker begrepet «self-efficacy», som av Skaalvik og Skaalvik (2005), har blitt oversatt til mestringsforventning eller forventning om mestring. Jeg vil også kort redegjøre for Deci og Ryans teori om indre motivasjon. Til slutt gir jeg en oversikt over empiriske studier av mestringsforventning.

### **1.2.1 Banduras begrep om mestringsforventning**

Mestringsforventning (self-efficacy) er et begrep innenfor sosial kognitiv teori, og er ifølge Bandura (1986) den viktigste komponenten innenfor denne teorien. Bandura definerer mestringsforventning som: «...peoples' judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances» (Bandura,

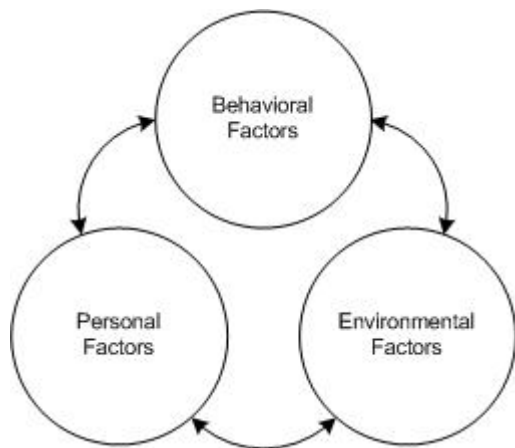
1986, s. 391). Denne troen på egne evner påvirker elevenes motivasjon og mål de setter seg i livet og den påvirker utholdenheten i møte med utfordringer og hvilke valg som tas i både dagligdagse og andre viktige avgjørelser. Mestringsforventning er med på å forme elevens forventninger om oppnåelse av ønskede eller uønskede prestasjoner og resultater, i tillegg til å påvirke hva elever ser av muligheter som ligger framfor dem. Til slutt påvirker den elevenes trivsel og dermed elevenes emosjonelle liv og sårbarhet for stress og depresjoner (Bandura, 2006a).

### **1.2.2 Sosial kognitiv læringsteori**

Sosial kognitiv læringsteori kan sies å være en reaksjon på det behavioristiske synet på mennesket som dominerte psykologien før i tiden. Bandura (1986) så det som problematisk at behaviorismen utelot kognitive prosesser i beskrivelsen av menneskets komplekse virkemåte.

Ifølge sosial kognitiv teori er mennesket agent for egne handlinger. At mennesket er agent i eget liv (human agency) betyr at det har evne til selvkontroll, hevder Bandura (2006a). Det vil si at vi kan yte innflytelse over det vi gjør, våre handlinger er bevisste og vi har kontroll over dem. Forventning og tro på egen mestring er fundamentet i denne «human agency»-tankegangen. En person som har forventninger om å mestre vil engasjere seg og jobbe mot målene sine, i større grad enn en person som ikke har disse forventningene.

I sosial kognitiv teori utvides tankegangen om at vi er agent i eget liv til å inkludere også den kollektive siden. Mennesket lever ikke isolert, det er ofte avhengig av andres innsats for å kunne oppnå de målene det setter seg. Mennesket opererer innenfor et bredt nettverk av sosiokulturell innflytelse som gjør det til både produsenter og produkter av miljøet rundt seg (Bandura, 1997). Mennesket styres av egne tanker og følelser samtidig som dets virkemåte har røtter i det sosiale systemet. Derfor er det viktig å se at mennesket som agent i eget liv (human agency) og i sin produksjon av handlinger er i et samspill mellom både sosiokulturelle faktorer og psykologiske mekanismer (Bandura, 2006a). Bandura kaller det triadisk resiprok kausalitet (se figur 1).



Figur 1. *Triadisk resiprok kausalitet*. Hentet fra Bandura (1986, 2006a).

Figuren viser modellen for hvordan atferd, personlige faktorer (eks. tanker og forventninger) og innflytelse fra miljøet opererer interaktivt i forhold til hverandre. En persons handlinger blir påvirket av personlige tanker, tro og følelser. Den ytre og naturlige effekten av en persons handlinger vil igjen påvirke personens tankemønster og emosjonelle reaksjoner. Samspillet mellom person og miljø utarter seg ved at personer blir påvirket av miljøet uavhengig av egne handlinger, for eksempel når modellering, sosial overtalelse og undervisning er med på å endre tanker og følelser (Bandura, 1986).

### 1.2.3 Mestringsforventningens innflytelse på atferd

Bandura (1997) hevder at elevenes oppfattede mestringsforventning har stor innflytelse på valgene elevene tar og deres atferd. Elever vil ofte velge oppgaver og delta i aktiviteter der de føler seg kompetent, og har tro på at de vil mestre, mens de gjerne vil unngå situasjoner der de tror de ikke strekker til. Bandura (1997; 2006b) argumenterer for at elever lite trolig vil engasjere seg i aktiviteter eller oppgaver med mindre de tror de kan nå de målene de har satt seg eller innfri forventninger om gode resultater. En elev som opplever nederlag gang på gang i skolearbeidet og sjelden opplever mestring kan miste motivasjonen og unngå å være delaktige i arbeidsoppgaver som han ikke tror han vil mestre. Et mulig utfall er at gleden ved å jobbe med skolearbeid svekkes og i verste fall blir utfallet at eleven ikke fullfører sin skolegang.

I tillegg har mestringsforventning påvirkning på elevens utholdenhet og innsats. Elever med lav mestringsforventning har en tendens til å se vanskelige oppgaver som hinder, de unngår og gir fort opp i møte med utfordringer. Høyt nivå av oppfattet mestringsforventning, på den annen side, er relatert til utholdenhet og høy innsats. En elev som har sterk tro på seg selv og

sine evner, har en positiv tilnærming til utfordringer. Utfordringene blir sett på som noe som skal mestres, ikke unngås, og øker elevens involvering og innsats til aktiviteter. Om eleven skulle oppleve nederlag, vil det med større sannsynlighet være et alternativ å øke sin innsats ved neste anledning enn å trekke seg unna (Bandura, 1986, 1997).

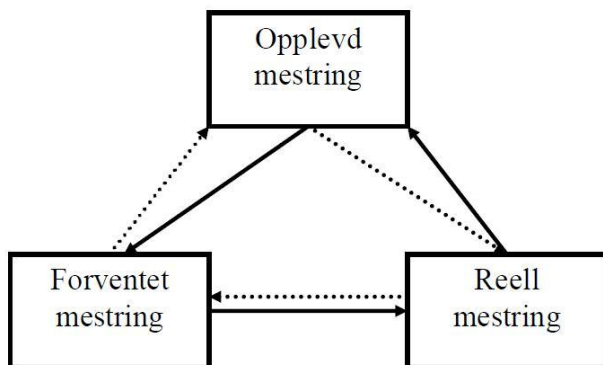
Elevens tankemønster og emosjonelle reaksjoner er også i stor grad påvirket av elevens mestringsforventning. En elev med høy mestringsforventning vil attribuere nederlag til utilstrekkelig innsats. Innsats er en faktor eleven kan kontrollere og har mulighet til å forbedre til neste gang. En elev med lav mestringsforventning, på den annen side, har en tendens til å attribuere nederlag til tilsynelatende ukontrollerbare faktorer som for eksempel evner (Bandura, 1997). Lav mestringsforventning kan også føre til at elever ser oppgaver som vanskeligere enn de er og følelsen av å ikke være kompetent nok til å prestere, er ubehagelig. Det kan føre til at elevene blir engstelige, stresset og deprimert noe som vil kunne føre til et snevert syn på hvordan man best mulig kan løse et problem (Fedirici, 2012).

Bandura (1997) argumenterer for at det er mest hensiktsmessig å ha en mestringsforventning som akkurat overskrider faktiske evner til alle tider. Å ha en overdreven mestringsforventning er uheldig da eleven vil prøve seg på oppgaver som er altfor utfordrende for hans nivå. Dette kan føre til at eleven opplever nederlag, som kan svekke elevens mestringsforventning.

#### **1.2.4 Mestringserfaringer**

Bandura skiller mellom to typer mestringserfaringer: reell mestring og opplevd mestring. Reell mestring er en type objektiv mestring som kan registreres på en test eller av en lærer. Opplevd mestring er mestring som man selv har opplevd. De forventninger man har til mestring blir i all hovedsak påvirket av opplevd mestring, men den opplevde mestringen er i stor grad et resultat av reell mestring (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette er illustrert i figur 2:





Figur 2. Den gjensidige sammenheng mellom forventet, reell og opplevd mestring. Hentet fra Skaalvik og Skaalvik (2005).

### 1.2.5 Kilder til mestringsforventning

Elevens mestringsforventning utvikles i hovedsak gjennom fire hovedinformasjonskilder: prestasjonsoppnåelse, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og psykologiske tilstander (Bandura, 1986). Ifølge Bandura er personlige prestasjonsoppnåelser den mest innflytelsesrike kilden til mestringsforventning fordi det gir autentisk bevis på hvorvidt man kan mestre det som trengs for å lykkes. Opplevelse av suksess bygger en robust tro på egen personlig mestringsforventning. På den annen side, vil en elev som opplever nederlag fort kunne svekke sin mestringsforventning. Disse tolkningene har en sterk påvirkning på utviklingen av en elevs framtidige mestringsforventninger som er viktig for hvordan eleven engasjerer seg i lignende situasjoner og oppgaver ved senere anledninger (Bandura, 1986, 1997).

I tillegg til prestasjonsoppnåelser er vikarierende erfaring også en viktig kilde til informasjon om elevens egne evner. Vikarierende erfaring skjer ved sosial sammenligning der eleven tolker egne evner ut fra hvordan vedkommende presterer i forhold til andre likesinnede. Det skjer også ved observasjon av andre der eleven på bakgrunn av andres prestasjoner overbeviser seg selv om han vil prestere godt eller ikke. Desto likere eleven er de andre likesinnede, desto mer overbevisende er den vikarierende erfaringen (Bandura, 1986, 1997).

Den tredje kilden til mestringsforventning er verbal overtalelse der elever kan overtales verbalt til å tro at de besitter den kompetansen som er nødvendig for å oppnå de målende de

har satt seg. Bandura mener at verbal overtalelse ikke har en langvarig effekt, men at det kan være den siste nødvendige overbevisningen som trengs for å få elever til å yte sitt ytterste og dermed nå helt i mål (Bandura, 1986, 1997).

Når en person skal bedømme sin grad av kompetanse i møte med utfordringer, stoler de delvis på den informasjonen de får fra sin psykologiske tilstand, som angst, hjertebank og skjelving. Mange vil tolke disse psykologiske reaksjonene i stressende situasjoner som tegn på sårbarhet eller dysfunksjon og det har påvirkning på deres mestringsforventning i gitte situasjoner. Bandura påpeker at det som har mest betydning for eleven er hvordan han tolker og i hvor stor grad han lar seg påvirke av disse psykologiske reaksjonene, ikke intensiteten av dem (Bandura, 1986, 1997).

### **1.2.6 Mestringsforventning og forventning om resultat**

Handlinger vi utfører etterfølges gjerne av et resultat. Dette resultatet kan enten være negativt eller positivt. De resultatene en elev forventer å oppnå har mye å si for hvordan eleven bedømmer sine evner og muligheter til å prestere. Begge begrepene er relatert til motivasjon, men de forutsier handling på ulike måter. En elevs oppfattede mestringsforventning er utgangspunkt for hvordan han/hun bedømmer sine evner til å gjennomføre en handling (for eksempel en skoleoppgave/aktivitet) mens en elevs resultatforventning er en forventning eleven har til konsekvensene handlingen vil gi (Bandura, 1997). Bandura (1982, i Schunk, Pintrich & Meece, 2010) mener at mestringsforventning og resultatforventning må ses i sammenheng for å få en forståelse av elevens handlinger. Noen elever opplever å ha høy mestringsforventning, men lav forventning om resultat. Disse elevene vil yte stor innsats og jobbe hardt, men ikke oppleve at de blir belønnet for strevet, de oppnår for eksempel ikke den karakteren de føler at de fortjener. Dette kan for mange elever oppleves som frustrerende (Schunk et al., 2010). I verste fall kan disse elevene stå i fare for å ikke fullføre skolen. Innvandrerelever, som i mange tilfeller har utfordringer i det norske skolesystemet grunnet nytt språk og kultur, kan føle på nettopp dette.

### **1.2.7 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori**

I pedagogikken skilles det mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Drivkraften til en elev som er drevet av indre motivasjon er preget av en oppgaveorientering der læringen i seg selv er målet for eleven. Eleven yter innsats for å utvikle seg og forbedre sine prestasjoner og om eleven ikke lykkes jobber han med hva som kan gjøres bedre til neste gang. Dette blir sett på som en sunn tilnærming til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Nytteverdi knyttes til det som kalles ytre motivasjon. Istedenfor å utøve en handling for interessens del, er eleven drevet av en motivasjon til å gjøre noe fordi det er nyttig for å oppnå noe annet. Ryan og Deci (2000) kaller dette en kontrollert ytre motivasjon der man arbeider for å få en belønning (en god karakter) eller unngå straff. En elev som, mer enn noe annet, vil bli lege vet at han må jobbe iherdig med skole for å få gode nok karakterer til å komme inn på legestudiet. Dette blir sett på som et langsiktig mål. Ofte er det nødvendig å sette seg delmål på veien til det store målet for å holde motivasjonen oppe.

Deci og Ryan (2000) utviklet en teori som de kaller selvbestemmelsesteorien (self determination theory). Den går ut på at man kan fremme og utvikle indre motivasjon hos eleven ved at de får tilfredsstilt tre grunnleggende psykologiske behov. Dette er behov for selvbestemmelse (autonomi), kompetanse og tilhørighet.

### **1.2.8 Studier av mestringsforventning**

Det finnes studier som har undersøkt grad av opplevd mestring og mestringsforventning hos innvandrere- og majoritets elever. Det er blant annet internasjonale studier som har vist at vestlige elever har høyere mestringsforventning enn ikke-vestlige elever (Oettingen & Zosuls, 2006; Wong, Wong, & Lonner, 2006). I en norsk studie av opplevd mestring hos skoleelever ble det funnet liten forskjell i nivå av opplevd mestring mellom innvandrere- og majoritets elever (Iqbal & Syversen, 2003). I en annen norsk studie ble det funnet liten forskjell i nivå av mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere (Neergaard, 2008). Gutter rapporterte om høyere grad av mestringsforventning enn jenter (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Innvandrererelever med ulik nasjonalitet kan ha ulikt nivå av mestringsforventning. Oettingen og Zosuls (2006) argumenterer for at kulturelle verdier påvirker hvordan mestringsforventning dannes, slik at dette blir ulikt på tvers av kulturer. Kulturen påvirker mestringsforventning gjennom effekten den har på skole, familie og samfunn. Kunnskap om hvordan de ulike kulturene påvirker disse arenaene har vært et utgangspunkt for undersøkelser av hvordan mestringsforventning varierer på tvers av kulturer (Oettingen & Zosuls, 2006; Skinner, Scindler og Tschechne, 1990). Blant annet har Hofstede (1997) analysert kulturelle verdisystemer og identifisert kulturforskjeller, deriblant har det blitt funnet at mestringsforventningsnivået er forskjellig ut fra om man har bakgrunn i en individorientert kultur eller en kollektivorientert kultur.

Resultater fra Elevundersøkelsen 2011 viste at elever som gikk studieretningene Musikk, dans og drama, Studiespesialisering og Medier og kommunikasjon opplevde størst grad av mestring. Elevene på Design og håndverk opplevde lavest grad av mestring. Guttene rapporterte om høyere grad av mestring enn jentene. Elevundersøkelsen var en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra og med 5. trinn til og med videregående skole besvarte spørsmål om hvilke forhold som er viktige for å lære og for å trives på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wendelborg, Røe, & Skaalvik, 2011).

Jeg har ikke funnet studier som har undersøkt sammenhengen mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole direkte. Men Markussen et al. (2008) undersøkte om variable knyttet til skoleerfaringer hadde effekt på fullføring av videregående skole. Variablene som ble undersøkt var elevenes innsats, tilpasning til skolen og motivasjon. Effekten som ble funnet var svak (Markussen et al., 2008). Disse variablene knyttet til skoleerfaringer har nær tilknytning til mestringsforventning.

I den samme studien ble det også funnet at den enkeltvariabelen som i størst grad forklarer fullføring av videregående skole er elevenes karakterer fra grunnskolen (Markussen et al., 2008). Desto svakere karakterer, desto større sannsynlighet for å ikke fullføre videregående skole. Ifølge Danielsen og Tjomsland (2013) har elever med svake karakterer lav mestringsforventning. På bakgrunn av dette argumenterer de for at det er særlig viktig å styrke mestringsforventningen til elever med svake karakterer for å få flere elever til å fullføre videregående skole. Det foreligger ikke studier som bekrefter at et slikt tiltak ville hatt effekt.

## 2 Studiens problemstillinger og avgrensninger

I dette kapittelet blir problemstillingene og avgrensningene i studien presentert. Jeg ønsket å undersøke følgende problemstillinger hos et utvalg av første- og andregenerasjon innvandrere i Oslo:

- 1. Er det forskjell i fullføring av videregående skole mellom første- og andregenerasjon innvandrer gutter og -jenter?*
- 2. Er det forskjell i generell mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrer gutter og -jenter?*
- 3. Er det en sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole blant første- og andregenerasjon innvandrer gutter og -jenter?*

I problemstilling 3 ble det kontrollert for elevenes karakteropptak i 10. klasse, foreldres utdanning og linjevalg da tidligere forskning tyder på at disse faktorene har betydning for fullføring av videregående skole.

Det har i denne studien blitt tatt for seg relativt store og komplekse felt som innvandrer elever, mestringsforventning og fullføring av videregående skole. Det har dermed vært helt nødvendig å avgrense studien. Formålet med studien har vært å undersøke forskjeller innad i gruppen innvandrer elever, nærmere bestemt mellom første- og andregenerasjon. Det har tidligere blitt gjort en del forskning på innvandrere sammenlignet med elever uten innvandrerbakgrunn, men få studier der utvalget består av utelukkende innvandrer elever. Denne studien ble avgrenset til å undersøke innvandrer elever og elever uten innvandrerbakgrunn er ikke med i utvalget.

Elever møter skolen med ulike forutsetninger og bakgrunn, behov, interesser, språk, forventninger, kunnskap og kompetanse. Det er mange faktorer som kan ha betydning for om elevene i videregående skole fullfører eller ikke. Dette er en avgrenset studie og jeg valgte å undersøke *en* faktor som sies å være sentral for elevenes skolesituasjon, det vil si mestringsforventning.

Data som ble brukt i min studie ble samlet inn som del av en større studie i regi av Folkehelseinstituttet. Min studie ble planlagt etter at data var samlet inn og jeg kunne derfor ikke påvirke hvilke data som ble samlet inn. Det var også begrensninger i hvilke

problemstillinger jeg kunne belyse, fordi disse ikke kunne overlape med problemstillinger som belyses i andre studier. I denne masterundersøkelsen fikk jeg tilgang til et begrenset antall variable og ikke alle data som kunne vært interessante. Folkehelseinstituttet måtte også gjøre kompromisser i planlegging av datainnsamlingen, fordi det var begrenset plass i spørreskjemaene som ikke kunne bli for lange. Dette førte til at det for eksempel ble benyttet en forkortet versjon av et mye brukt spørreskjema om mestringsforventning.

Jeg kunne ikke gjøre analyser som inkluderte kultur- og landbakgrunn, fordi informasjon om dette manglet hos mange av personene i utvalget.

### 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere metoden og designet som ble brukt i denne studien. Det vil også bli redegjort for hvordan innsamlingen av data foregikk og hvilket utvalg studien ble gjort på. Videre vil jeg kort gjøre rede for kausalitetsproblematikken i studien og deretter vil jeg beskrive variablene. Til slutt vil jeg komme med noen etiske betraktninger og redegjøre for de avgjørelser som ble tatt i forhold til den statistiske metoden.

#### 3.1 Metodisk tilnærming

Det skilles mellom to forskningsstrategier i samfunnsvitenskapelig tradisjon, den ene basert på kvalitativ og den andre på kvantitativ tilnæringsmetode. Valget av metode gjøres på grunnlag av hensikten ved undersøkelsen og vurderinger av hva metodene kan tilby problemstillingen (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). I denne studien ble det brukt kvantitativ metode fordi formålet med studien var å undersøke forskjeller i grad av fullføring av videregående skole og forskjell i nivå av mestringsforventning mellom to grupper. Jeg ville også undersøke sammenhengen mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole. I alle disse problemstillingene ønsket jeg å kunne generalisere fra utvalg til populasjon.

#### 3.2 Studiedesign, innsamling av data og utvalg

Designet som ble brukt for å samle inn data til denne studien var et langsgående tidsdesign (longitudinelt design). I et langsgående tidsdesign blir informantene studert over tid og data blir samlet inn ved minst to gitte tidspunkter. Hensikten er å studere endring og stabilitet, eller følge en prosess over tid. I tillegg kan man utforske sammenhenger mellom variable (Ringdal, 2011), slik som sammenhengen mellom hovedvariablene i denne oppgaven, *mestringsforventning og fullføring videregående skole*.

Denne studien har brukt et datasett fra en spørreundersøkelse blant 15 og 16 åringer i Oslo omtalt som *Ungdomsdelen av Helseundersøkelsen i Oslo* (UNGHUBRO) i regi av Folkehelseinstituttet. I UNGHUBRO ble elevene i to 10. klassekohorter (1999/2000 og 2000/2001)<sup>5</sup> bedt om å fylle ut to firesiders spørreskjemaer i løpet av to skoletimer. En kohort er definert som en gruppe individer som er fulgt over en tidsperiode (Rothman, 2002). En prosjektassistent var til stede i klasserommet for å informere om studien og administrere spørreundersøkelsen. For de elevene som ikke var til stede ble spørreskjema og informasjonsskriv lagt igjen til dem på skolen. De elevene som ikke leverte inn

---

<sup>5</sup> Det ble samlet inn data hos 10. klassinger fra to ulike årskull for å få flest mulig innvandrere med i utvalget.

spørreskjemaet på slutten av timen fikk et påminnelsesbrev sendt hjem. Foresatte til alle elevene fikk et informasjonsskriv og elevene skrev under på at de godkjente at den innsamlede informasjonen kunne kobles til registerdata som for eksempel data om fullføring av videregående skole. Da Oslo er den norske kommunen med størst tetthet av fremmedspråklige elever, og en del elever kan ha problemer med å forstå alle ordene ble det lagt ved spørreskjemaer på engelsk som hjelpemiddel ved siden av skjemaene på norsk. Enkelte elever med lese- og skrivevansker fikk ekstra hjelp uten at hjelperen kunne se hva eleven svarte. I tillegg var flere prosjektassistenter og tolk til stede der spørreundersøkelsene ble besvart. De hadde med seg en utarbeidet liste med ord/begreper som elever spurte om betydningen av- med «standardforklaring». Slik fikk alle elever som spurte samme forklaring, uansett hvilken skole de tilhørte eller hvilken prosjektassistent som var tilstede.

Antall ungdommer som ble invitert i UNGHUBRO var 8404; av disse ungdommene svarte 7343 (88 %) på spørreskjemaene. Det var 89 % av disse igjen som samtykket til at dataene kunne kobles til registerdata dvs. 6555 ungdommer. Denne gruppen inkluderte etnisk norske ungdommer og ungdommer med innvandrerbakgrunn. I denne studien valgte jeg å studere innvandrerungdommene i UNGHUBRO som besto av 1603 personer, 939 førstegenerasjon innvandrere og 664 andregenerasjon innvandrere.

I denne studien undersøkte jeg om det var forskjell mellom første- og andregenerasjon innvandrere. Det som skiller disse to gruppene er hvorvidt ungdommene er født i utlandet eller i Norge. Førstegenerasjon innvandrerungdommene har immigrert til Norge og enkelte vil følgelig ha bodd i Norge over en kortere tidsperiode enn andregenerasjon innvandrerungdommene som er født og oppvokst i Norge. Det kan påvirke elevenes norskkunnskaper og hvor mye kjennskap de har til den norske kulturen som igjen kan påvirke deres møte med skolen. På tross av ulikheter finnes det en likhet mellom disse to gruppene; de har alle foreldre som er født i utlandet. Grunnen til at det er færre andregenerasjon innvandrere i utvalget kan være at mange av denne gruppen i Norge er svært unge og ikke har startet på ungdomsskolen. Det er forholdsvis få barn som innvandrer, mens mange innvandrere får barn etter at de har kommet til landet (Dzamarija, 2010). Førstegenerasjon innvandrere i utvalget mitt har vært i Norge over lenger tid, i gjennomsnitt 10 år (SD= 3.9).

Utvalget besto av innvandrerungdom fra 85 ulike nasjonaliteter, men det ble ikke kontrollert for dette i denne studien på bakgrunn av praktiske, etiske og statistiske (styrke) hensyn. Variabelen var til dels dårlig fylt ut med mye missing og grupper basert på nasjonalitet ble så



små at de kunne gjenkjennes og ikke forbli anonyme i resultatpresentasjonene. Generelt i utvalget var de største gruppene av nasjonaliteter fra Pakistan (n=516), Iran (n=89), Tyrkia (n=93), Somalia (n=76) og Vietnam (n=91).

### **3.3 Kausalitetsproblematikken i denne studien**

Denne studien har vært basert på observasjonelle data, det vil si at man observerer sammenhenger slik de naturlig forekommer i befolkningen. Man er henvist til å kontrollere/justere for forstyrrende faktorer som kan påvirke den observerte sammenhengen mellom «årsaksfaktor» (eksponering) og «effekt» (utfall). Selv om man kontrollerer for mange faktorer vil det alltid være noen man overser, dette kan være grunnet mangelfull kunnskap eller opplysninger.

Blant andre Magnus og Bakketeig (2003) argumenterer for at kravet om at årsak må komme før effekt er en absolutt forutsetning for at en assosiasjon eventuelt skal kunne anses som kausal. I et langsgående tidsdesign, som brukt i denne studien, er denne forutsetningen oppfylt da mestringsforventningsnivå er målt flere år før det blir registrert hvorvidt eleven fullfører videregående opplæring eller ikke. Likevel er det mange andre kriterier som må være oppfylt for at man skal kunne anse en assosiasjon som kausal og i denne studien har det ikke vært mulig å si noe sikkert om årsak og virkning mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole. Det er likevel mulig, og ikke minst viktig, å diskutere mulige årsaker og virkninger. Forskeren bør, saklig og så fullstendig som mulig ved rapportering av resultatene, redegjøre for hva som har vært gjort i undersøkelsen slik at leseren kan gjøre egne vurderinger og det kan være mulighet for debatt.

### **3.4 Variabler**

Her blir først variabelen *fullføring av videregående skole* omtalt. Deretter blir det redegjort for variabelen og måleinstrumentet *generell mestringsforventning*, før kontrollvariablene blir beskrevet.

#### **3.4.1 Avhengig variabel fullføring av videregående skole**

Den avhengige variabelen, *fullføring av videregående skole*, ble hentet fra Nasjonal utdanningsdatabase (NUDB) og koblet til spørreskjema av SSB. Det er basert på offentlig statistikk og er mer reliabelt enn for eksempel beregninger basert på selvrapporing.

For å beregne elevenes progresjon gjennom videregående opplæring brukes hovedsakelig individdata hentet fra VIGO<sup>6</sup>, supplert med opplysninger fra Nasjonal vitnemålsdatabase (NVB) og autorisasjonsregisteret for helsepersonell (HPR). Utdanningsinstitusjonene rapporterer hvert år deltakere i videregående opplæring per 1. oktober, og gjennom VIGO-systemet rapporteres dette inn til SSB. Det blir blant annet registrert personnummer og valg av studieretning. Første oktober er satt som innrapporteringsdato fordi dette er tidlig i skoleåret, men etter de store endringene som gjerne skjer helt i starten av skoleåret, der det er vanlig at elever blant annet bytter skoler og studieretninger. Alle elever som har avsluttet en utdanning i løpet av studieåret (perioden 1. oktober året før til 30. september rapporteringsåret) registreres på høsten. Dette suppleres med opplysninger fra NVB og HPR, for å fange opp elever som har bestått videregående opplæring uten at dette har blitt registrert gjennom VIGO. SSB legger opplysningene om elevene som er i skolen per første oktober og resultater ved avsluttet skoleår inn i NUDB, og har dermed mulighet til å følge elevene gjennom flere år (Statistisk sentralbyrå, 2001).

I denne studien ble det tatt utgangspunkt i den offisielle definisjonen og avgrensningen for fullført/ikke-fullført videregående skole. Elever som i løpet av de fem første årene etter påbegynt videregående skole har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse registreres i statistikken som å ha fullført videregående skole. Sluttidspunkt for tellingen er fem år etter overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Elever som går under statistikken ikke-fullført videregående skole er de som ikke fullfører skoleløpet innen fem år etter avsluttet 10. klasse og de som etter fem år fremdeles er i videregående skole. Som ikke-fullført registreres også elever som har fullført hele skoleløpet, men som ikke besto i et eller flere fag og elever med individuelle opplæringsplaner som ikke førte til yrkes- og studiekompetanse etter ordinære læreplaner, men som etter egne planer oppnådde planlagt kompetanse (Markussen, 2011; Statistisk sentralbyrå, 2014).

### **3.4.2 Uavhengig variabel generell mestringsforventning**

I UNGHUBRO-spørreundersøkelsen i regi av Folkehelseinstituttet ble det samlet inn data på generell mestringsforventning hos ungdommene i 10. klasse. I innsamlingen ble skalaen, Generalized Self-Efficacy (GSE) brukt. Opprinnelig består denne skalaen av 10 ledd (GSE-10), men grunnet plassmangel ble det i undersøkelsen brukt en kortere versjon av skalaen basert på fem av leddene (GSE-5). Espen Røysamb, professor ved Universitetet i Oslo, fant

---

<sup>6</sup> VIGO er en internettportal for søking til videregående opplæring og er et samarbeid mellom alle fylkene i Norge.

fram til disse fem spørsmålene ved faktoranalyse som forklarer 92 % av variansen i GSE-10. Cronbach's alpha ligger på .78; at den er høy indikerer at spørsmålene er relatert til det samme underliggende fenomenet. Nedenfor gjengis uttalelsene brukt i GSE-10. De fem som er brukt i GSE-5 og i denne studien er understreket:

- 1) Jeg klarer alltid å løse vanskelige problemer hvis jeg prøver hardt nok.
- 2) Hvis noen motarbeider meg, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil.
- 3) Det er lett for meg å holde fast på planene mine og nå målene mine.
- 4) Jeg føler meg trygg på at jeg ville kunne takle uventede hendelser på en effektiv måte.
- 5) Takket være ressursene mine så vet jeg hvordan jeg skal takle uventede situasjoner.
- 6) Jeg kan løse de fleste problemer hvis jeg går tilstrekkelig inn for det.
- 7) Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter, fordi jeg stoler på mine evner til å mestre/få til ting.
- 8) Når jeg møter et problem, så finner jeg vanligvis flere løsninger på det.
- 9) Hvis jeg har et problem og står helt fast, så finner jeg vanligvis en vei ut.
- 10) Samme hva som hender så er jeg vanligvis i stand til å takle det.

Svarkategoriene som ble brukt er *helt galt – nokså galt – nokså riktig – helt riktig* og de kodes fra en (helt galt) til fire (helt riktig). Fordelen med å bruke disse svarkategoriene er at den semantisk kan dikotomiseres i galt versus riktig. Totalskår er gjennomsnittskår for de besvarte spørsmålene. En elevs nivå av mestringsforventning etter denne målemetoden kan gå fra en til fire der en tyder på lavest mulig nivå av generell mestringsforventning og fire tyder på høyest mulig nivå av generell mestringsforventning.

### **3.4.3 Kontrollvariabler**

Foreldres utdanning: *Mors og fars utdanning* er registerinformasjon som er koblet til riktig individ i datafilen av SSB. Variabelen er en kombinasjon av mor og far sin utdanning, der foreldrenes utdanningsnivå settes lik utdanningsnivået til den av foreldrene som har oppnådd høyest utdanning. Variabelen har fire kategorier: *grunnskole, videregående, kort høyere utdanning og lang høyere utdanning*. Høyere utdanning under fire års varighet går under kategorien *kort høyere utdanning*, mens de som har minst fire år med høyere utdanning går under kategorien *lang høyere utdanning*. For innvandrere er foreldrenes utdanningsnivå ofte ukjent, da det er mangler i datamaterialet om utdanning tatt i utlandet.

Karakterer: Karakterer blir gitt fra en til seks, der en er stryk og seks er toppkarakter. For å bestå et fag må eleven ha karakteren to eller bedre. Karakterer er selvrapportert av elevene gjennom spørreundersøkelsen.

Linjevalg: Dataene om linjevalg er tatt fra NUDB og koblet til riktig individ i datafilen av SSB. Variabelen er delt inn i *Allmennfaglig studieretning* (som i dag heter studiespesialiserende) og *Yrkesfaglig studieretning*.

### 3.5 Etikk

Min studie ble satt i gang på eget initiativ og har blitt tilknyttet et pågående postdoc-prosjekt. Postdoc-prosjektet har tittelen «Mental helse og helseatferd i 10. klasse som prediktorer for skolefravall i videregående og arbeidsmarginalisering i ung voksen alder» og er et av tre delprosjekt i et større prosjekt «Out of work. Life adversities and health behaviour in 15-year-olds as predictors of marginalisation from the labour market ten years later». Det større prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd (VAM<sup>7</sup>).

Protokollen for Helseundersøkelsen i Oslo ble forelagt den regionale komite for medisinsk forskningsetikk (helseregion II) og ble godkjent av Datatilsynet. Alle foresatte ble informert om undersøkelsen per post. Videre ble den enkelte elev informert gjennom egen brosjyre utlevert på skolen. Sammen med orientering om undersøkelsen, ble både foresatte og elevene informert om at deltakelse ville kreve en underskrevet samtykkeerklæring. I samtykkeerklæringen som foresatt/eleven måtte ha fylt ut før deltakelse, tok vedkommende stilling til; om svarene kunne brukes til planlagt forskning, om de på et senere tidspunkt kunne bli kontaktet og få tilbud om å være med på en ny undersøkelse, og om dataene kunne kobles med opplysninger fra andre registre etter godkjenning fra datatilsynet. For selv å kunne fylle ut samtykkeerklæring måtte eleven ha fylt 15 år på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Dersom eleven ikke hadde fylt 15 år, måtte foresatte uten unntak avgi en samtykkeerklæring for at eleven kunne delta i undersøkelsen.

Prosjektet som denne studien er tilknyttet søkte Folkehelseinstituttet om å få benytte spørreskjemadataene, Protokollen er forlagt Regional Etisk Komite, samt at det ble søkt SSB om kobling av spørreskjema til registerinformasjon om fullføring av videregående skole, studieretning og foreldres utdanning. Registerdataene ble koblet på av SSB, men før denne jobben ble gjort ble det søkt om tillatelse fra NUDB.

---

<sup>7</sup> VAM står for Velferd, arbeidsliv og migrasjon. Dette samfunnsvitenskapelige forskningsprogrammet er det største i Norge.

Det ble søkt til Folkehelseinstituttet om bruk av spørreskjemadata til denne studien, samt at jeg ble meldt inn til REK og SSB som samarbeidspartner i «Out of work. Life adversities and health behaviour in 15-year-olds as predictors of marginalisation from the labour market ten years later».<sup>8</sup>

### 3.6 Statistisk metode

Alle analysene som ble gjort i denne studien er stratifisert for kjønn. Fordi tidligere forskning har vist at det er forskjell i fullføringsgrad mellom gutter og jenter, så er analysene stratifisert for kjønn slik at det ikke skal være i tvil om forskjellene vi finner skyldes innvandrersstatus, og ikke kjønn. For å belyse problemstillingen om det er forskjell i fullføring av videregående skole mellom første- og andregenerasjon innvandregutter og -jenter ble det foretatt crosstab-analyser. Crosstab ble brukt fordi *fullført videregående skole* og *innvandrersstatus* er kategoriske variable (fullført/ikke fullført og førstegenerasjon/andregenerasjon). Det ble testet om det er forskjell i generell mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere ved t-tester for uavhengige utvalg. Denne analysen ble brukt fordi det skal sammenlignes gjennomsnittsskårer på en kontinuerlig variabel (mestringsforventning), for to uavhengige grupper mennesker (første- og andregenerasjon innvandregutter og -jenter).

Det ble gjennomført logistisk regresjonsanalyse for å undersøke om det er en sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos første- og andregenerasjon innvandregutter og -jenter (problemstilling 3), da vi har en avhengig variabel *fullført videregående skole* med et kategorisk utfall med to alternativer enten fullført eller ikke fullført. I den første analysen av problemstilling 3, ikke-justert modell, ble analysen utført med avhengig variabel og uavhengig variabel *generell mestringsforventning* uten kontroll for andre variabler. I modell 1 ble det kontrollert for utdanningen til elevenes foreldre. I modell 2 ble det kontrollert for utdanningen til elevenes foreldre i tillegg til elevenes karakterer ved 10. trinn og til slutt i modell 3, ble det også kontrollert for linjevalg. Alle analysene ble gjort i SPSS, versjon 21.

Alle signifikanstester var tosidige og signifikansnivået ble satt til .05. Dette tilsier at det er 5 % sjans for type I feil, som er at man i resultatene finner en forskjell eller sammenheng som ikke er der.

---

<sup>8</sup> Disse dokumentene har jeg ikke fått ved ferdigstillelse og innlevering av masteroppgaven til instituttet slik at disse ikke er vedlagt.



## 4 Resultater

Tabell 1 viser detaljert hvor mange første- og andregenerasjon innvandrer gutter og -jenter som fullførte og ikke fullførte videregående skole.

Tabell 1. *Antall første- og andregenerasjon innvandrer gutter og -jenter som fullførte og ikke fullførte videregående skole innen fem år etter avsluttet 10. klasse i våren 2005 og våren 2006.*

		<i>P</i>	Fullført N (%)	Ikke fullført N (%)	Total N
Gutter	1. generasjon	<i>.001</i>	187 (41,2)	267 (58,8)	454
	2. generasjon		186 (53,4)	162 (46,6)	348
	Total gutter		373 (46,5)	429 (53,5)	802
Jenter	1. generasjon	<i>.001</i>	303 (62,5)	182 (37,5)	485
	2. generasjon		234 (74,1)	82 (25,9)	316
	Total jenter		537 (67,0)	264 (33,0)	801

Det var signifikant færre førstegenerasjon innvandrere som fullførte videregående skole ( $p = .001$ ) både blant gutter og blant jenter, sammenlignet med andregenerasjon innvandrere.

I tabell 1 ser vi også at andregenerasjon innvandrerjenter hadde tallmessig høyeste andel som fullførte videregående skole, mens førstegenerasjon innvandrer gutter hadde tallmessig laveste andel med under halvparten som fullførte videregående skole. Det var nesten 33 prosentpoeng forskjell mellom disse to gruppene. Jeg har ikke testet for forskjeller mellom kjønn da dette ikke var en del av problemstillingen.

Tabell 2 viser gjennomsnitt og standardavvik i nivå av mestringsforventning for første- og andregenerasjon innvandrer gutter og -jenter.

Tabell 2. Gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) i mestringsforventning hos første- og andregenerasjon innvandrere separat for gutter og jenter (målt i 10. klasse).

		P	M	SD	N
Gutter	1. generasjon	.735	3.03	.63	439
	2. generasjon		3.05	.55	339
Jenter	1. generasjon	.128	2.92	.59	473
	2. generasjon		2.85	.57	311

Det var ikke forskjell i generell mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere, verken blant gutter eller jenter ( $p > .05$ ).

Tabell 3 viser resultatene av de ulike logistiske regresjonsmodellene som undersøkte sammenhengen mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos første- og andregenerasjon innvandregutter og -jenter uten og med justering (modell 1-3).

Tabell 3. Odds Ratio med 95 % konfidensintervall for å fullføre videregående skole i forhold til økende nivå av mestringsforventning hos førstegenerasjon innvandregutter (N=326) og -jenter (N=362) og andregenerasjon innvandregutter (N=287) og -jenter (N=276). Ulike modeller logistisk regresjon.

	Ikke-justert modell			Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	OR	(95 % CI)	P	OR	(95 % CI)	P	OR	(95 % CI)	P	OR	(95 % CI)	P
<b>Gutter</b>												
1. generasjon	1.16	(.81-1.65)	.412	1.13	(.79-1.63)	.502	.79	(.52-1.20)	.274	.79	(.51-1.21)	.277
2. generasjon	1.34	(.88-2.05)	.169	1.39	(.91-2.14)	.139	1.18	(.73-1.90)	.512	1.07	(.65-1.75)	.784
<b>Jenter</b>												
1. generasjon	1.03	(.70-1.53)	.871	.98	(.66-1.46)	.908	.88	(.57-1.34)	.548	.89	(.58-1.36)	.585
2. generasjon	.72	(.44-1.20)	.205	.72	(.43-1.20)	.205	.57	(.32-.99)	.046	.57	(.33-1.00)	.048

Når odds ratio øker over 1, øker sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole. Når odds ratio synker fra 1 mot 0, synker sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole.

Modell 1: justert for foreldres utdanning;

Modell 2: justert for foreldres utdanning og elevenes karakterer;

Modell 3: justert for foreldres utdanning, elevenes karakterer og elevenes linjevalg



Den ikke-justerte modellen i tabell 3 viser sammenhengen mellom fullføring av videregående skole og mestringsforventning uten kontroll for tredjevariabler som kan påvirke sammenhengen som ble testet. Modell 1 viser sammenhengen kontrollert for foreldres utdanning, modell 2 viser sammenhengen kontrollert for foreldres utdanning og elevenes karakterer i 10.trinn og modell 3 viser sammenhengen kontrollert for de to sistnevnte variablene, i tillegg til linjevalg.

Antallet personer som var inkludert i de logistiske regresjonsmodellene var redusert i forhold til utgangsutvalget på 1603 elever. Grunnen var at det for flere elever manglet informasjon om foreldres utdanning og elevenes karakterer. De måtte derfor tas ut av de justerte analysene. Utvalget inkludert i regresjonsmodellene var på 1251 elever. Det var missing på 28,2 % hos førstegenerasjon innvandrer gutter og 25,4 % hos førstegenerasjon innvandrer jenter. Hos andregenerasjon innvandrer gutter var det 17,5% missing og hos andregenerasjon innvandrer jenter 12,7 % missing.

Det var ikke signifikant sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos første- og andregenerasjon innvandrer gutter i noen av modellene ( $p > .05$ ). Det ser vi i modell 3 der p-verdien for førstegenerasjon innvandrer gutter ligger på .277 og hos andregenerasjon innvandrer gutter på .784. Odds ratio var dermed ikke signifikant forskjellig fra en. Det vil si at oddsen for å fullføre videregående skole ikke endrer seg ved endret nivå av mestringsforventning, verken uten eller med justering for foreldrenes utdanning, egne karakterer og linjevalg.

Blant førstegenerasjon innvandrer jenter så vi det samme som hos guttene (det var ingen statistisk signifikant endring i oddsen for å fullføre videregående skole for endret nivå av mestringsforventning).

Blant andregenerasjon innvandrer jenter så vi en litt annen trend. Odds ratio (OR) var under en. Det vil si at oddsen for å fullføre videregående skole sank ved økende nivå av mestringsforventning, men i den ikke-justerte modellen og modell 1 krysset konfidensintervallene en ( $p$ -verdi over .05) og var derfor i disse modellene ikke statistisk signifikant. Etter justering for karakterer gikk oddsforholdet noe ned og konfidensintervallet var noe smalere, og det ble statistisk signifikant (etter valgt nivå).

Forskjellen mellom første- og andregenerasjon innvandrere var ikke signifikant, konfidensintervallene til de to oddsforholdene krysset hverandre.



## 5 Diskusjon

Resultatene i denne studien viste: 1. At lavere andel førstegenerasjon enn andregenerasjon innvandrere fullførte videregående skole og dette gjaldt for både gutter og jenter. 2. At det ikke var forskjell i nivå av generell mestringsforventning mellom de to gruppene innvandrere. 3. At det ikke var sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole blant første- og andregenerasjon innvandrere, bortsett fra for andregenerasjon innvandrerjenter hvor oddsen for å fullføre videregående skole sank ved økende nivå av mestringsforventning. I diskusjonen blir metodene i denne studien drøftet, deretter blir resultatene drøftet i forhold til hva andre studier har vist og til slutt blir resultatene drøftet i forhold til teori om mestringsforventning og Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori.

### 5.1 Metodediskusjon

Resultatene i en slik studie er avhengig av de metodene som ble benyttet. Det er en viss mulighet for at metodiske svakheter kan bidra til feil i resultatene. For eksempel så kan det at jeg ikke fant signifikant sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos førstegenerasjon innvandrere og andregenerasjon innvandregutter tyde på at slike sammenhenger ikke eksisterer. Slike sammenhenger kan imidlertid likevel eksistere, men uten at jeg har klart å få det fram. Kanskje fordi fenomenet mestringsforventning ikke ble fanget ved de målene som ble brukt, eller at andre metodiske forhold har påvirket resultatet feilaktig. Jeg vil i dette kapitlet drøfte noen sentrale metodiske forhold som er særlig relevante for denne studien.

#### 5.1.1 Design

Designet som ble brukt for å samle inn data til min studie var, som tidligere nevnt, et langsgående tidsdesign (longitudinelt design). Dette kjennetegnes av at informantene blir studert over tid og data blir samlet inn ved minst to ulike tidspunkt. Hensikten og fordelene med dette designet er at man kan følge en prosess over tid og ofte måles samme variabel flere ganger for å studere endring og stabilitet (Ringdal, 2011). I min studie har ikke samme variabel vært målt flere ganger, men det er ulike fenomener som ble målt for å undersøke om det er en sammenheng mellom dem. En utfordring med langsgående tidsdesign er imidlertid at det er lettere at individer faller fra etter første måling, på grunn av tiden mellom målingene. Hvis det ikke er tilfeldig hvem som faller fra underveis, så kan dette gi systematiske feil i resultatene. Dette er imidlertid ikke et problem på samme måten i denne studien siden individene bare ble kontaktet og fylte ut spørreskjema ved det første tidspunktet.

Oppfølgingsdata i denne studien skjedde ved kobling til registerdata om fullføring av videregående skole. Dette kunne imidlertid deltagerne reservere seg mot. Det var det få (10 %) som gjorde og antallet som falt fra var således lite.

I denne studien ble det samlet inn data på to tidspunkt og det ble analysert om det var sammenheng mellom en type data på det første tidspunktet (mestringsforventning) og en annen type data på et senere tidspunkt (fullføring av videregående skole). Dette gir en god mulighet for å undersøke om et fenomen er en risikofaktor som går forut for noe som oppstår senere. Det er imidlertid viktig å understreke at jeg i min studie ikke har mulighet til å si noe sikkert om det er en kausal sammenheng mellom disse, altså om mestringsforventning er en årsak til fullføring av videregående skole (virkning). Hvis det hadde vært en sammenheng, så ville det ikke vært mulig å si hva slags sammenheng det var snakk om. Det kunne for eksempel være at andre underliggende faktorer som ikke ble målt kunne ha påvirket både mestringsforventning i 10. klasse og fullføring av videregående skole fem år senere.

I denne studien ble det tatt utgangspunkt i en gruppe 10. klasseelever fra to ulike årskull, 1999/2000 og 2000/2001. Disse elevene rapporterte om sin generelle mestringsforventning i en spørreundersøkelse på et tidspunkt da de gikk i 10. klasse og fem år senere ble det registrert hvorvidt de samme elevene hadde gjennomført videregående skole eller ikke. Man kan imidlertid ikke være sikker på at mestringsforventningsnivået elevene hadde da det ble målt i 10. klasse holdt seg stabilt i årene framover. Det kan også være mulig at fullføring av videregående skole hadde sammenheng med mestringsforventningsnivået på et annet (for eksempel senere) tidspunkt og ikke med nivået i 10. klasse.

### **5.1.2 Signifikansnivå**

Hvis man antar at det ikke er noen sammenheng mellom to variabler, her mestringsforventning og fullføring av videregående skole, vil man ved å gjøre et stort antall tester i gjennomsnitt finne statistisk signifikant sammenheng i 1 av 20 tester når man har en signifikansgrense ved en p-verdi på .05. Dette betyr at det er 5 % sjanse for type I feil, som vil si at man i sine resultater feilaktig finner noe, i dette tilfelle en sammenheng, som altså ikke er der. At analysen i denne studien viser signifikant sammenheng hos andregenerasjon innvandrerdøtre kan ha oppstått ved en tilfældighet ettersom det ble gjort flere tester; det kan altså ha oppstått en type I feil.

### 5.1.3 Tilfeldige og systematiske feil

Mange epidemiologiske studier bruker spørreundersøkelse for å samle inn informasjon fra informantene. For å kunne trekke mest mulig riktige konklusjoner, så er det viktig å være klar over potensielle kilder til målefeil forbundet med en slik datainnsamling og hvordan målefeilene kan påvirke resultatene. I epidemiologiske studier finnes det både tilfeldige og systematiske målefeil og begge disse typer feil kan påvirke studiens validitet (Rothman, 2008). En valid studie er en studie basert på design, metode og prosedyrer som vil gi resultater som er så nær «sannheten» som mulig med minst mulig feil (Szklo, 2007).

Tilfeldige feil er, i mange tilfeller, kjennetegnet ved manglende nøyaktighet og omtales ofte som manglende reliabilitet. Tilfeldige feil (lav reliabilitet) vil nettopp gjøre det vanskeligere å påvise sammenhenger som faktisk er der. Hvis det er mange deltagere, som i denne studien, vil resultatene i mindre grad bli påvirket av tilfeldige feil. Det kan imidlertid ikke utelukkes at det foreligger såpass store tilfeldige feil at resultatene kan ha blitt påvirket.

Systematiske feil (bias) kan påvirke resultatene ved måten individer har blitt valgt ut (seleksjonsbias), hvordan variablene har blitt målt (informasjonsbias), eller en confounder (underliggende faktor) som det ikke er tilstrekkelig kontrollert for.

#### 5.1.3.1 Seleksjonsbias

Seleksjonsbias kan oppstå som resultat av manglende oppslutning. I dette tilfellet om det var elever som valgte å ikke delta i spørreundersøkelsen i utgangspunktet (Magnus & Bakketeig, 2003). Valg av utvalgsramme som et utvalg skal trekkes fra er viktig for om det er mulig å generalisere til befolkningen man skal teste for. I denne studien var det 88 % av alle 10. klassingene som deltok i spørreundersøkelsen. Vi hadde ikke data på hvor mange av innvandrerne som deltok. Det kan være at innvandrerungdommene som ikke deltok var systematisk forskjellige fra de som deltok. Likevel antok vi at utvalget av innvandrere var representativt for innvandrere i 10. klasse i Oslo i år 1999/2000 og 2000/2001.

En høy andel missing av verdier på de forskjellige variablene hos utvalget som deltok kan også ha ført til seleksjonsbias. Det ble utført en deskriptiv analyse som viste at det manglet informasjon hos en del av informantene om hvilken utdanning foreldrene hadde. De ble tatt ut av utvalget før analysen ble utført. Det var flest førstegenerasjon innvandrere som ble tatt ut av utvalget på grunn av dette. Det betyr ikke nødvendigvis at foreldrene ikke hadde noen form for utdanning, men at de hadde utdanning fra utlandet som ikke var registrert automatisk i SSB sitt register. Det var ikke noe som tilsa at dette frafallet var systematisk relatert til

variablene *mestringsforventning* eller *fullført videregående skole* så det ble antatt at det ikke påvirket resultatene angående sammenhengen mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole.

### 5.1.3.2 Informasjonsbias

Det kan oppstå informasjonsbias i data hvis måleinstrumentet er feil, noe som kan føre til systematisk uriktige verdier (Magnus & Bakketeig, 2003). Jeg fant ikke noe som tydet på at måleinstrumentet Generalized Self-Efficacy (GSE), som målte generell mestringsforventning, i denne studien inneholdt verdier som var systematisk feil, men likevel kan det ha vært andre mulige kilder til informasjonsbias som jeg ikke oppdaget.

Blant annet var data på generell mestringsforventning i min studie basert på selvrapport. To eksempler på mulige kilder til informasjonsbias ved selvrapport er enighetssyndromet (også kalt ja-effekten), og sosial ønskarhet. Det første fenomenet går ut på at enkelte personer kan ha en tendens til å svare i samme retning på alle spørsmål i en spørreundersøkelse uten å se på meningsinnholdet i de forskjellige spørsmålene. Hvis elevene isteden leser og forsøker å forstå hvert enkelt spørsmål uten å la seg påvirke av svarene de har gitt foran, kan svarene kartlegge en større bredde av elevenes oppfatning og mening rundt temaet det spørres om. Det andre fenomenet, sosial ønskarhet, går ut på at noen informanter kan svare på spørsmål ut fra hva det de tror er sosialt ønskbart, det vil si det som er mest sosialt akseptert (Ringdal, 2011). I spørreskjemaet i denne studien rapporterte elevene sitt nivå av mestringsforventning og det var ingen garanti for at eleven ikke justerte dette i forhold til hva som var sosialt akseptert, for eksempel i deres egen kultur. Dette kan ha skjedd bevisst, men også ubevisst.

Informasjonsbias kan oppstå ved gjennomføring av spørreundersøkelser hvor det er begrenset mulighet for å kontrollere om informantene forstår spørsmålene og tolker dem på riktig måte. Spørsmålene i spørreskjemaet kan være uklare for informanten eller det kan oppstå misforståelser underveis i undersøkelsen som ikke blir oppdaget. Informasjonsbias oppstår hvis slike feiltolkninger skjer på samme måte hos mange av de som fyller ut. I denne studien kan språk ha vært en utfordring hvis manglende norskkunnskaper gjorde det vanskelig for de som skulle svare å forstå alle spørsmålene og begrepene i spørreskjemaet. For å luke ut uklarheter i spørreskjemaet er det en fordel å gjennomføre en pilotundersøkelse. Da testes spørsmålene på et lite utvalg, og på bakgrunn av utvalgets tilbakemeldinger blir eventuelle uklarheter i spørreskjemaet rettet opp. Folkehelseinstituttet utførte en slik pilotundersøkelse for denne studien. Folkehelseinstituttet sørget også for at det var assistenter og tolk

tilgjengelig under den reelle datainnsamlingen for de som trengte å spørre om uklarheter mens de fylte ut spørreskjemaet. Dette er en type tiltak som kan redusere informasjonsbias.

Informasjonsbias kan også oppstå når man operasjonaliserer et komplekst begrep som mestringsforventning. Da kan man stå i fare for å undertrykke mye av de individuelle tolkningene og oppfattelsene informantene har av begrepet. Elevene må tilpasse sine individuelle oppfatninger til en generell mestringsforventningsskala med et begrenset antall mulige svaralternativer. Dette kan ha skjedd i denne studien fordi det var stor variasjon i kultur-, familie- og skolebakgrunn representert i utvalget som kan ha formet informantenes tolkning slik at det blir skjevheter i svarene.

En svekket begrepsvaliditet er også en annen kilde til informasjonsbias. Begrepsvaliditet går ut på om vi faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle. Det vil si at det må være samsvar mellom begrepet slik det er operasjonalisert i spørreskjemaet og slik det er definert teoretisk i forskningsspørsmålet (Lund, Haugen & Fønnebø, 2006). De ikke-signifikante resultatene mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole vi fant i denne studien kan skyldes at operasjonaliseringen av begrepet om generell mestringsforventning ikke fanget opp fenomenet mestringsforventning slik det ble definert teoretisk. Det kan være at den forkortede skalaen av Generalized Self-Efficacy (GSE), i mindre grad fanget opp den typen mestringsforventning som har sammenheng med fullføring av videregående skole siden dataene er tatt fra en undersøkelse om ungdommers helse. I tillegg kan det diskuteres om vi hadde fått et annet resultat om vi hadde målt elevers akademiske mestringsforventning framfor generell mestringsforventning som tar for seg mestring på flere arenaer og domener. Bandura (1997) mener at mestringsforventning til spesifikke oppgaver og situasjoner er mer grunnleggende enn generell mestringsforventning.

Den samme skalaen, Generalized Self-Efficacy, har blant annet blitt brukt i en tidligere mastergradsstudie (Iqbal & Syversen, 2003), men da som mål på *opplevd mestring*, ikke mestringsforventning slik som i denne studien. Det har tidligere blitt pekt på at begrepet *self-efficacy* har blitt oversatt på ulike måter til norsk og at det er vanskelig å vite nøyaktig den norske betydningen. Dette tyder på at det er vanskelig å oversette begrepet *self-efficacy* og at det er flere tolkninger av begrepet. Et begrep med ulike tolkninger kan følgelig bli en utfordring å måle.

Et annet problem med måling av mestringsforventning er at det er laget spesielt med tanke på amerikansk eller vesteuropeisk kultur, såkalte individualistiske kulturer (Smith & Bond,

1993). Således kan det tenkes at informanter med bakgrunn i kollektivistiske kulturer skårer lavere på målet for generell mestringsforventning uten at dette betyr at de faktisk har lavere nivå av generell mestringsforventning.

Når det gjelder informasjon om variabelen *fullført videregående skole* er det brukt registerdata fra SSB. Da unngår vi problemet med ikke-svar. Det er viktig i studier av personer som ikke fullfører noe, der problemer med ikke-svar er ganske vanlig. Registerdata er også mer reliabelt enn for eksempel beregninger basert på selvrapporing (Fekjær, 2007).

### 5.1.3.3 Confounding

Dersom en tredjevariabel, som ikke har blitt målt og ikke kontrollert for, påvirker sammenhengene vi fant i studien står vi overfor en utfordring kalt confounding. Studier som ikke har kontrollert for slike variabler kan bli kritisert for at sammenhengen i virkeligheten kan skyldes en tredjevariabel (Magnus & Bakketeig, 2003).

I denne studien har det blitt kontrollert for foreldres utdanning, karakterer og linjevalg. Grunnen til det var at tidligere studier viste at disse faktorene har hatt påvirkning på fullføring av videregående skole. Det vil ikke være mulig å kontrollere for alle potensielle tredjevariabler, men det er viktig å være klar over at det er en mulighet for at den sammenhengen man finner i en studie i noen grad kan skyldes variabler man ikke er klar over. Det kan for eksempel være at ungdommenes ulike landbakgrunn og varighet av opphold i mottakerlandet har hatt påvirkning på sammenhengen vi studerte i denne studien. Disse variablene ble ikke tatt med i denne undersøkelsen, men blir likevel omtalt i den teoretiske diskusjonen da tidligere studier har vist at dette kan ha påvirkning på elevenes mestringsforventning.

I studien ble utvalget delt inn i to grupper, førstegenerasjon innvandrere og andregenerasjon innvandrere. Hver gruppe hadde noen ulikheter og noen fellestrekk. Førstegenerasjon innvandrere er født i utlandet og har innvandret til Norge, mens andregenerasjon innvandrere er født og oppvokst i Norge. Felles for første- og andregenerasjon innvandrere er at de har foreldre som er født i utlandet. Det kan være noen svakheter ved å dele inn slik jeg har gjort, fordi det kan kamuflere forskjeller innad i de to gruppene (første- og andregenerasjon innvandrere). Menneskene i de to gruppene kan for eksempel ha systematisk ulik kultur- og landbakgrunn. Andregenerasjon innvandrere har vært lenger i Norge, mens det varierer mer hvor lenge førstegenerasjons innvandrere har oppholdt seg i Norge. Det kan være forskjell på hvor tidlig i livet sitt førstegenerasjon innvandrerelever kom til Norge. Førstegenerasjon



innvandrerelever som kom til Norge i ung alder vil ligne mer på andregenerasjon innvandrere fordi de har gått lenger på norsk skole og vil skille seg fra førstegenerasjon innvandrere som kom til Norge i senere alder (Dzamarija, 2010).

## **5.2 Diskusjon av resultatene**

### **5.2.1 Forskjell i fullføring av videregående skole mellom første- og andregenerasjon innvandrere**

Jeg fant at en større andel andregenerasjon innvandrere (62,9 %) enn førstegenerasjon innvandrere (52,2 %) fullførte videregående skole. Dette gjelder både for innvandrer gutter og -jenter (se tabell 1). Disse funnene stemmer overens med tidligere forskning (Lødding, 2003, 2009; Markussen et al., 2006). Funnene støttes også av en annen norsk studie (Bakken, 2003) som viste at innvandrerelever som er født i Norge (andregenerasjon) presterer jevnt over bedre enn de elevene som har immigrert (førstegenerasjon). Grunnen til at førstegenerasjon innvandrerelever fullfører i mindre grad kan være at dette er en mer sammensatt gruppe. De kan ha kommet til Norge før, tidlig eller sent i grunnskoleløpet og de vil dermed ha ulike forutsetninger med hensyn til språk- og utdanningsbakgrunn (Dzamarija, 2010). Desto lenger elevene har bodd i Norge, desto bedre gjør de det på skolen. Elever som nettopp har kommet til landet eller har bodd her få år har størst faglige problemer. Det kan i stor grad skyldes språkproblemer. Derfor er det blant annet viktig å inkludere barn/ungdom tidlig på arenaer der det snakkes norsk (Bakken, 2003).

Når man får funn som viser statistisk signifikant forskjell er det viktig å være klar over at utvalgets størrelse spiller en rolle. Ved store utvalg, som i denne studien, kan også relativt sett små forskjeller bli statistisk signifikante. Dette kan gjelde forskjeller som er så små at de ikke er praktisk signifikante og dette krever en fortolkning av størrelsen på de forskjellene man finner. En måte å vurdere dette er ut fra hvor stor forskjellen er. Denne studien viste at 53,4 % fullførte videregående skole hos andregenerasjon innvandrer gutter og 41,2 % hos førstegenerasjon innvandrer gutter. Hos andregenerasjon innvandrer jenter fullførte 74,1 % videregående skole og 62,5 % hos førstegenerasjon innvandrer jenter. For både gutter og jenter er differansen mellom andelen første- og andregenerasjon innvandrere som fullførte på nær 12 prosentpoeng. Denne differansen vil jeg vurdere som så stor at den er av betydning. Vi vet hvor viktig det er å ha fullført videregående skole i det norske samfunnet i dag. Dette er en viktig nøkkel til deltakelse i arbeidslivet og også integrering ellers i samfunnet.

Nivåene jeg fant for fullføring hos førstegenerasjon innvandrere (både gutter og jenter) og andregenerasjon innvandrer gutter var tallmessig langt lavere enn det som framgår av SSB sine statistikker hvor 71 % av elevene i Norge fullfører videregående skole. Regjeringen har lenge prioritert å få flere elever til å fullføre videregående skole (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013). Mine funn tyder på at innvandrere, og særlig førstegenerasjon innvandrere og guttene bør få et særskilt fokus i dette arbeidet.

Når man sammenligner fullføringsgrad for innvandrer elever med majoritetselevne sriker funnene noe. Noen studier har funnet at fullføringsnivået blant andregenerasjon innvandrere ikke skiller seg stort fra majoritetsungdom (Falch & Nyhus, 2009; Lødding, 2009), mens andre finner at andregenerasjon innvandrere har høyere frafall fra opplæringen enn majoritetsungdom (Fekjær & Brekke, 2009; Fekjær, 2007; Opheim & Støren, 2001a).

Selv om det å teste forskjeller mellom kjønn ikke var en del av problemstillingen i min studie var det interessant å se når resultatene ble presentert separat for hvert kjønn (tabell 1) at det var store tallmessige forskjeller som viste at innvandrer jenter, både første- og andregenerasjon, fullførte totalt sett i større grad enn gutter. Førstegenerasjon innvandrer gutter viste seg å være den gruppen der færrest antall elever fullførte videregående skole (41,2 %), mens andregenerasjon innvandrer jenter fullførte i størst grad (74,1 %) (tabell 1). Tidligere norsk forskning støtter disse resultatene når det gjelder forskjeller mellom kjønnene (Bjørkeng & Dzamarija, 2011).

## **5.2.2 Forskjell i mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere**

I denne studien viste resultatene ikke statistisk signifikant forskjell i nivå av mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere (tabell 2). Dette er i samsvar med Neegaard (2008) som også fant at det ikke var forskjell i mestringsforventning blant første- og andregenerasjon innvandrere i Norge. Jeg har ikke funnet andre tilsvarende studier. Derimot har jeg funnet studier som fokuserte på mestring, men disse sammenlignet innvandrer elever med majoritetselever og undersøkte opplevd mestring og ikke mestringsforventning. Resultatene fra studiene på mestring var heller ikke entydige. En studie av Wong et al. (2006) viste at vestlige elever har høyere mestring enn ikke-vestlige elever, men studien ble gjort på elever i USA og derfor bør man være forsiktig med å trekke slutninger til elever i Norge på bakgrunn av studien. I en norsk studie (Iqbal & Syvertsen, 2003) ble det funnet liten forskjell i opplevd mestring mellom innvandrer- og

majoritetslever, men det ble funnet forskjell i opplevd mestring mellom innvandrerelever fra ulike land og med forskjellig kulturbakgrunn. Det er også internasjonal forskning som tyder på at land- og kulturbakgrunn har mye å si for en persons mestringsforventning. Oettingen og Zosuls (2006) argumenterer for at kulturelle verdier har mye å si for hvordan mestringsforventning dannes ulikt hos personer fra ulike kulturer. Kultur påvirker mestringsforventning gjennom den effekten den har på ulike arenaer man tilbringer tid på, som for eksempel skolen. Oettingen og Zosuls (2006) har på bakgrunn av Hofstedes (1997) analyser av kulturelle verdisystemer kommet fram til at gjennomsnittlig mestringsforventningsnivå er svakere i kollektivt orienterte kulturer enn individorienterte kulturer. En annen studie viste at mestringsforventning ikke er like sterk i kulturer der selvstendighet og autonomi blir lite verdsatt (Skinner, Scindler og Tschechne, 1990). Hofstede (1997) argumenterer for at asiatiske kulturer ofte er kollektivt orienterte framfor individorienterte. Det betyr at ungdommer i asiatiske kulturer i større grad jobber for å oppnå kollektive mål fastsatt av «gruppen» og for å oppnå godkjenning av gruppen. Individorienterte kulturer, på den annen side, ser i større grad prestasjonsmål som et instrument for å realisere sitt indre potensiale framfor å få godkjenning fra de andre i gruppen.

I min studie skilte jeg kun mellom første- og andregenerasjon innvandrere. De kan ha mange ulike kultur- og landbakgrunner, men data om dette hadde jeg ikke mulighet til å ha med, slik at dette ikke ble sett på i analysen. Tidligere forskning bekrefter mitt funn om at det ikke er signifikant forskjell i nivå av mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere. Ut fra forskningsresultater som jeg har referert til over, som viser at mestringsforventning kan være ulik på tvers av land- og kulturbakgrunn, kan det hende det hadde framkommet en forskjell i nivå av mestringsforventning mellom innvandrere med ulike land- og kulturbakgrunner i denne studien også. Hvordan disse skillelinjene ville gått vil være interessant å undersøke, senere studier bør derfor ha med informasjon om relevante kulturelle forhold.

I forhold til kjønn har tidligere forskning vist at gutter rapporterer om høyere grad av mestringsforventning enn jenter (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Kjønnforskjeller ble ikke inkludert i problemstillingene i min studie, men likevel kan vi ut fra resultatene i tabell 2 se at de tallmessige forskjellene mellom kjønnene er større enn de tallmessige forskjellene mellom generasjonene. Mestringsforventning hos gutter var også her tallmessig høyere enn hos jenter, jamfør Skaalvik og Skaalvik (2011). Forskjellene mellom kjønnene ville vært interessant å undersøke videre i senere studier.

### 5.2.3 Sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole

Den tredje problemstillingen i min studie gikk ut på om det er en sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos innvandrere. Resultatene viste at det ikke var signifikant sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos førstegenerasjon innvandrer gutter og -jenter og andregenerasjon innvandrer gutter, verken med eller uten justering for foreldrenes utdanning, elevenes karakterer og linjevalg. Når det blir justert for disse faktorene analyseres sammenhengen mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole i det samme utvalget, men justeringen fører til at alle i utvalget er like når det gjelder foreldres utdanning, karakterer og linjevalg. På den måten kan vi gå ut fra at den sammenhengen vi målte mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole ikke ble påvirket av disse variablene. Hos andregenerasjon innvandrerjenter ble sammenhengen derimot statistisk signifikant ( $p=.048$ ) når jeg justerte for foreldrenes utdanning, elevenes karakterer og linjevalg (modell 3). Men overraskende nok var sammenhengen motsatt av det jeg hadde forventet. Oddsene for å fullføre videregående skole sank ved økende nivå av mestringsforventning. I tabell 3 ser vi at p-verdien forandrer seg fra modell 1 til modell 2 (kontrollert for karakterer) og sammenhengen for andregenerasjon innvandrerjenter går fra å være ikke-signifikant til å bli signifikant.

Markussen et al. (2008) fant i sin studie at elevenes grunnskolekarakterer har sterk direkte effekt på fullføring av videregående skole. Innvandrererelever oppnår svakere skolekarakterer enn elever uten innvandrerbakgrunn (Bakken, 2003; Opheim & Støren, 2001b). Danielsen og Tjomsland (2013) argumenterer for at tiltak som styrker mestringsforventning hos elever med svake karakterer kan føre til at flere fullfører videregående skole. Hvis dette er riktig kan tiltak for å øke mestringsforventning ha en viktig betydning for fullføring av videregående skole hos innvandrererelever med svake karakterer. Dette har ikke vært en problemstilling i min studie, men det vil være interessant å gjennomføre studier som undersøker om mestringsforventning har effekt på fullføring av videregående skole gjennom å påvirke elevenes karakterer. Det vil videre også være interessant med andre studier som undersøker om tiltak som skal øke mestringsforventning har effekt på fullføring av videregående skole.

Det er vist i en studie (Fekjær, 2006) at elever fra noen asiatiske kulturer (for eksempel vietnamesere og kinesere) fullfører i stor grad videregående skole til tross for at noen studier (nevnt tidligere) tyder på at asiatiske kulturer er kollektivt orienterte og på bakgrunn av det

har lav mestringsforventning (Hofstede, 1997). Dette kan kanskje forklares med at disse elevenes atferd i større grad veiledes av familie- og skolenormer enn deres forventninger om å mestre. Hvis man for disse kulturelle gruppene hadde undersøkt om det er en sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole kan det hende man hadde funnet det samme som jeg fant i min studie.

### **5.3 Teoridiskusjon**

De to resultatene jeg fant som viste seg å være overraskende ut fra teorien på feltet vil bli diskutert her, nemlig at nivå av mestringsforventning ikke var forskjellig for første- og andregenerasjon innvandrere og at det ikke var en sammenheng mellom nivå av mestringsforventning og fullføring av videregående skole (inkludert at denne gikk i motsatt retning for andregenerasjon innvandrerjenter). Som jeg har redegjort for i metodediskusjonen, så har det vært begrensninger ved målingene som ble gjort i denne studien. Til tross for disse begrensningene kan funnene være riktige. Det er også en støtte for mine funn at den tidligere studien som foreligger også har vist at det ikke er forskjell på nivå av mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere (Neergaard, 2008).

Funnet i min studie viste at det ikke er signifikant forskjell i nivå av mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere. Dette funnet er ikke i samsvar med det man kan forvente av selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000). Ifølge selvbestemmelsesteorien er tilhørighet et viktig grunnleggende psykologisk behov som må være tilfredsstillt for at elever skal være indre motivert. Motivasjon er viktig for trivsel og læring i skolen. At elevene trives og opplever utvikling og læring gir mestringserfaringer som følgelig er viktig for å kunne forvente å mestre i skolen. Førstegenerasjon innvandrere som ikke har gått på norsk skole fra begynnelsen av skoleløpet, slik andregenerasjon innvandrere har, vil kanskje ikke føle like stor tilhørighet. Man skulle da tro at førstegenerasjon innvandrere har lavere nivå av mestringsforventning enn andregenerasjon innvandrere, men dette ble altså ikke bekreftet i mine resultater. Det hadde vært interessant å undersøke om grad av tilhørighet oppleves ulikt av første- og andregenerasjon innvandrere. Dette kunne bidra til å belyse sammenhengen mellom selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan og mine resultater ytterligere.

Bandura (1997) argumenterer for at det er flere kilder til mestringsforventning, blant disse kildene er vikarierende erfaring. Resultatet i min studie som viste at det ikke er forskjell i mestringsforventningsnivå mellom de to gruppene innvandrere er interessant i forhold til

Banduras teori om denne kilden til mestringsforventning. Ved vikarierende erfaring blir man overbevist om man vil lykkes eller ikke ut fra sosial sammenligning og ved å observere andre elever eller lærere. Dette har særlig betydning når modellen er veldig lik en selv. Elever som er førstegenerasjon innvandrere har en annen kultur- og språkbakgrunn og har i mange tilfeller ikke bodd i Norge så lenge. De vil derfor kanskje i mindre grad identifisere seg med andre elever eller lærere som ikke kommer fra deres egen kultur. Dette kan føre til at elevene mister en viktig mestringsforventningskilde. Når det gjelder andregenerasjon innvandrererelever skulle man tro at de i stor grad har de samme utfordringene som førstegenerasjon innvandrererelever, men at de kanskje i større grad kan identifisere seg med modeller i skolen da de er født og oppvokst i Norge. Det er verdt å merke seg at regjeringen, i tråd med denne teorien argumenterer for at det trengs flere flerkulturelle lærere i skolen som kan speile samfunnet og elevene (NOU 2010:7, 2010). De kan blant annet bli viktige modeller for innvandrererelever i skolen. Det settes også inn tiltak for å bedre norskopplæringen til innvandrererelever (Meld. St. 6 (2012-2013), 2012). Beherskelse av språket vil i stor grad hjelpe på tilhørighetsfølelsen og det kan være lettere å identifisere seg med noen som snakker samme språket (Bakken, 2003).

At førstegenerasjon innvandrere kanskje i mindre grad kan utnytte mestringsforventningskilden vikarierende erfaring, gjør at man kan forvente at førstegenerasjon innvandrererelever har lavere nivå av mestringsforventning enn andregenerasjon innvandrererelever. Dette kan imidlertid også gjelde andregenerasjon innvandrere ved at skillelinjene ikke går mellom generasjon, men mellom spesifikke kulturer elevene tilhører. Denne antakelsen ble ikke bekreftet i min studie som viste at det ikke er forskjell i mestringsforventningsnivå mellom første- og andregenerasjon innvandrererelever.

Resultatene i denne studien som viste at det ikke er en sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole og at oddsen for å fullføre videregående skole sank ved økende nivå av mestringsforventning er uventet i forhold til teori av Bandura (1997). Han antyder at det er en indirekte sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole gjennom mestrings erfaringer og prestasjoner og at mestringsforventning blant annet har mye å si for elevers atferd i skolen og hvordan de tilnærmer seg skoleoppgaver. Siden dette igjen har innvirkning på fullføring av videregående skole er det grunn til å tro at det er sammenheng mellom høy mestringsforventning og fullføring av videregående skole.

Likevel kan det være andre forhold enn nivå av mestringsforventning som har sammenheng med fullføring av videregående skole hos innvandrererelever. I motsetning til majoritetselever kan innvandrererelever møte på utfordringer i forhold til språk, kulturell avstand til skolen og mindre tilgang på ressurser i hjemmet. Ifølge reproduksjonsteorien kan dette bidra til å skape ulikheter i skolen blant elever fra ulike kulturer og at disse ulikhetene kan reproduseres. Reproduksjonsteorien fokuserer på utfordringene ved å ha innvandrerbakgrunn, mens optimismehypotesen representerer en annen tilnærming. Ifølge den vil mange innvandrere, til tross for at de møter utfordringer i skolen, se på skolen med optimisme og en sterk driv til å overkomme utfordringer som kommer deres vei (Bakken, 2003). Lauglo (1996) begrunner dette med selve innvandrersituasjonen som er slik at innvandrererelever vet at det er avgjørende for dem at de jobber ekstra hardt for å komme seg fram i samfunnet. I mange tilfeller må de også jobbe hardere enn sine medelever. For innvandrere er den viktigste ressursen i konkurransen på jobbmarkedet, nettopp utdanning. Grunnen til det sterke drivet i skolen, kan være at det er en ren nødvendighet å jobbe hardt for å nå sine mål. Innvandrererelevens situasjon kan, slik optimismehypotesen argumenterer for, være preget av at deres foreldre har sterke ambisjoner overfor dem. Dette kan skyldes selve innvandrersituasjonen og foreldrenes og barnas ønske om at barna skal oppnå sosial mobilitet. Disse forventningene fra foreldrene kan spille en viktig rolle både for de unges skolemotivasjon og prestasjoner (Lauglo, 1996). Fekjær (2007) utdyper dette ytterligere med at noen innvandrerforeldre har hatt høy utdanning i hjemlandet, men at de ved migrasjon til Norge opplevde en sosial degradering. Denne degraderingen kan ha ført til at de blir ekstra motivert for at barna deres skal få en god utdanning og unngå å havne i den situasjonen de selv er i. Dette kan bety at det muligens er andre faktorer som er mer knyttet til innvandrersituasjonen som har sammenheng med fullføring av videregående skole hos innvandrererelever, og i mindre nivå av mestringsforventning i seg selv.

Det mangler, som tidligere nevnt, andre studier som har undersøkt om det er en sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole. Det finnes imidlertid studier som er tett opp til dette, blant annet Markussen et al. (2008) sin studie som viste at variable som målte begrepene innsats, motivasjon og relasjon til skole har en svak effekt på om elever (ikke bare innvandrere) fullfører videregående skole. Disse begrepene kan relateres til mestringsforventning. Ifølge Bandura (1997) er nemlig mestringsforventning relatert til motivasjon og har innflytelse på den innsatsen elever yter i skolesammenheng. Angående begrepet relasjon til skole er det ifølge Deci og Ryan (2000) viktig at elever føler tilhørighet

til skolen for å styrke sin indre motivasjon. Det er således vanskelig å si at mitt funn om manglende sammenheng svekker teorien om mestringsforventning i og med at jeg har undersøkt innvandrere som både kan være en heterogen gruppe og være forskjellig fra ikke-innvandrere når det gjelder en slik sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole.



## **6 Studiens bidrag til forskningsfeltet**

### **6.1 Studiens svakheter**

Dataene som ble brukt i denne studien ble samlet inn som del av en større studie i regi av Folkehelseinstituttet. Dette ga noen begrensninger i forhold til de problemstillingene som min studie skulle undersøke. Blant annet begrenset det seg i forhold til hvilke data jeg kunne velge i, det var for eksempel mangelfulle data på land- og kulturbakgrunn slik at jeg ikke kunne ta dette med i mine problemstillinger.

Det er en klar begrensning ved denne studien at det ikke er kontrollert for land- og kulturbakgrunn da tidligere forskning tyder på at det har betydning for nivå av mestringsforventning. Jeg kunne ha fått tydeligere fram betydningen for første- og andregenerasjon innvandrere hvis jeg hadde kunnet kontrollert for land- og kulturbakgrunn.

En svakhet ved studien i forhold til design er at elevenes mestringsforventningsnivå som ble registrert i 10. klasse ikke nødvendigvis holdt seg stabil fram til tidspunktet det ble registrert om de hadde fullført videregående skole eller ikke fem år senere.

En utfordring med innsamlingen av data gjennom spørreskjema er at språkforståelsen blant innvandrerelevne kan variere slik at forståelsen av spørsmålene i spørreskjemaet kan ha vært begrenset og begrepet mestringsforventning kan ha blitt tolket ulikt hos elevene.

Det er også en svakhet at studien er gjort på et utvalg med innvandrerelever utelukkende fra Oslo. Dette setter begrensninger for generalisering på bakgrunn av denne studien til andre områder i Norge.

### **6.2 Studiens styrker**

Denne studien har bidratt med kvantitativ forskning til pedagogikkfeltet som i stor grad er preget av kvalitativ forskning. Studien har benyttet tallmateriale fra et stort utvalg elever i skoler i Oslo som øker muligheten for representativitet hos første- og andregenerasjon innvandrere som dermed gir muligheter for å generalisere.

Jeg har hatt anledning til å bruke registerdata som ofte er kjennetegnet ved å ha høy reliabilitet og det var i tillegg lite frafall bortsett fra de relativt få som reserverte seg mot kobling. I tillegg til disse registerdataene ble det samlet inn spørreskjemadata, noe som styrker dette datamaterialet i forhold til rene registerdatabaserte studier ved at studien kan

svare på andre problemstillinger. Metoden som ble brukt i spørreskjemaet for å måle mestringsforventning ble undersøkt og måleegenskapene (Cronbach's alpha) viste seg å være gode.

En annen styrke ved min studie er at den tar utgangspunkt i Banduras teori om mestringsforventning. Dette er en godt utviklet og veletablert teori. Dette betyr også at min studie kan bidra til etterprøving og videreutvikling av denne teorien.

### **6.3 Videre forskning**

I forhold til teori på feltet var mine funn uventet. Dette gjaldt at det ikke var signifikant sammenheng mellom generell mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos første- og andregenerasjon innvandrere og at oddsen for å fullføre videregående skole blant andregenerasjon innvandrerjenter sank ved økende nivå av mestringsforventning. Det vil være både interessant og nødvendig å gjøre flere lignende studier for å se om resultatene i denne studien blir bekreftet eller avkreftet.

Det vil være interessant om senere studier undersøker tilsvarende problemstillinger hvor det heller blir skilt mellom ulike land- og kulturbakgrunner framfor første- eller andregenerasjon innvandrerstatus. Dette vil være en videreføring av at jeg ikke fant forskjell i mestringsforventningsnivå eller sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole. Mer forskning vil kunne gi større innblikk i og forståelse for de mange kulturene som er representert i skolen og dette er viktig for at man skal få enda flere innvandrerelever til å fullføre videregående skole.

Det mangler forskning der andre typer mestringsforventning enn den generelle blir målt. Dette er relevant for å kunne si noe mer sikkert om dens sammenheng med fullføring av videregående skole. I tillegg kan det være av betydning å utføre kvalitative studier som et supplement til den kvantitative forskningen. Mestringsforventning kan oppfattes og tolkes ulikt hos individer og grupper fordi det er et komplekst begrep. Kvalitative studier kan bidra til å kartlegge disse ulike oppfatningene og dermed få et mer nyansert bilde av forskjeller i nivå av mestringsforventning hos ulike grupper og sammenhengen mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole.

## 7 Oppsummering og konklusjon

Denne studien har bidratt til å understreke at det er en stor og betydningsfull forskjell i fullføring av videregående skole mellom første- og andregenerasjon innvandrere. Tidligere funn om at andregenerasjon innvandrere fullfører i større grad enn førstegenerasjon innvandrere ble bekreftet. Dette tyder på at førstegenerasjon innvandrere er en viktig gruppe å fokusere på når det gjelder fullføring av videregående skole. Det er allerede innført en del tiltak og programmer spesielt rettet mot innvandrere. Disse bør evalueres og nye tiltak og programmer bør vurderes for å øke fullføring av videregående skole for førstegenerasjon innvandrere.

Når det gjaldt den andre problemstillingen viste resultatet at det ikke var statistisk signifikant forskjell i nivå av mestringsforventning mellom første- og andregenerasjon innvandrere. Dette funnet ble bekreftet av en annen studie hvor denne problemstillingen ble undersøkt. Sett i lys av Bandura sin teori om mestringsforventning og resultater fra annen forskning kan det være viktig å undersøke denne problemstillingen i nye studier hvor man undersøker om det er forskjell i mestringsforventning mellom ulike land- og kulturbakgrunner. Det kan være at det er her forskjellene ligger.

Denne studien er den første der det har blitt undersøkt om mestringsforventning har en direkte sammenheng med fullføring av videregående skole hos innvandrerelever. Dette er en viktig problemstilling, fordi det jobbes kontinuerlig for å få flere unge til å fullføre videregående skole og for å finne hvilke grupper som er mest utsatt og hvilke tiltak som bør iverksettes. Resultatene viste at det ikke var signifikant sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos førstegenerasjon innvandrere og andregenerasjon innvandrer gutter. Det var imidlertid en signifikant sammenheng mellom mestringsforventning og fullføring av videregående skole hos andregenerasjon innvandrer jenter, der oddsen for å fullføre overraskende sank ved økende nivå av mestringsforventning. Dette siste funnet bør undersøkes i nye studier, da dette kan skyldes type I feil. Den manglende sammenhengen gjør at det kan være interessant å se om det er andre forhold som henger sammen med fullføring av videregående skole for innvandrere enn mestringsforventning. Det kan også være viktig å se om funnene i min studie kan reproduseres i en ny studie. Det er viktig å undersøke disse forholdene videre for å kunne innføre gode tiltak som kan bidra til at flere innvandrerelever fullfører videregående skole.



## Litteraturliste

- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA-rapport nr. 15/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA-rapport nr. 07/2012). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., & Sletten, M. (2000). Innvandrerdoms planer om høyere utdanning-realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17(1), 27-36.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. I T. C. Urdan & F. Pajares (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich, Conn.: IAP.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. I T. C. Urdan & F. Pajares (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307-337). Greenwich, Conn.: IAP.
- Bjørkeng, B. & Dzamarija, M. T. (2011). *Fullføring av videregående opplæring. Gjennomstrømning blant innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre*. (SSB-rapport nr. 45/2011). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Bringsrud Fekjær, S., & Brekke, I. (2009). I samme båt. Frafall fra videregående skole og arbeidsmarkedstilknytning blant etterkommere av innvandrere og unge med majoritetsbakgrunn. I G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Red), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 75-89). Oslo: Abstrakt forlag.
- Danielsen, A. G & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R.J. Krumsvik & R. S äljö (Red), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 439-464). Bergen: Fagbokforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dzamarija, M. T. (2010). *Barn og unge med innvandrereforeldre - demografi, utdanning, inntekt og arbeidsmarked* (SSB-rapport nr. 12/2010). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne innvandrere* (SØF-rapport nr. 04/2010). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Fedirici, RA. (2012). *The benefits of efficacy beliefs for adaptive functioning*. (Doktoravhandling, Norges teknisk- og naturvitenskaplige universitet). Trondheim: Norges teknisk- og naturvitenskaplige universitet.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(1), 57-88.
- Fekjær, S. N. (2007). *Nye forskjeller – nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fekjær, S. N., & Brekke, I. (2007). Ethnic differences in dropout and outcomes: An analysis of students in Upper Secondary schools in Norway. I S. N. Fekjær, *Nye forskjeller – nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). (s. 107-134). Oslo: Universitetet i Oslo.

- Forskrift til Opplæringslova. (2006). *Forskrift til Opplæringslova*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift+til+opplæringslova>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (FAFO-rapport nr. 03/2010). Oslo: FAFO.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Iqbal, Y. S., & Syversen, H. (2003). *Etnisk identitetskrise hos innvandrerungdom i Oslo*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Rett til videregående opplæring for ungdom*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring/Rett-til-videregaende-opplaring-for-ungdom-16-24-ar.html?id=600783>
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv. Innvandrerungdom i norsk skole*. (Ungforsk-rapport nr. 06/1998). Oslo: Ungforsk.
- Lund, T., Haugen, R., & Fønnebø, B. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige: om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring* (NIFU-rapport nr. 29/2003). Oslo: Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte: bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring* (NIFU STEP-rapport nr. 13/2009). Oslo: Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Magnus, P., & Bakketeig, L. S. (2003). *Epidemiologi* (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Markussen, E. (2003). *Valg og bortvalg: om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002: første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. (NIFU-rapport nr. 05/2003). Oslo: Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. *Bedre skole*, (1), 10-15.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. (NIFU STEP-rapport nr. 13/2008). Oslo: Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (NIFU STEP-rapport nr. 03/2006). Oslo: Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Melding til Stortinget 6 (2012-2013). (2012). *En helhetlig integreringspolitikk: mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings og inkluderingsdepartement.
- Melding til Stortinget 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Melding til Stortinget 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2014). *Om NAFO*. Hentet 20 februar 2014 fra <http://nafo.hioa.no/om-nafo/>
- Neegaard, M. (2008). *Hva kan forklare forskjeller i mestring?: En kvantitativ studie av mestringsforventing blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oettingen, G., & Zosuls, K. (2006). Culture and self-efficacy in adolescents. I T. C. Urdan & F. Pajares (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s.245-265). Greenwich, Conn.: IAP.
- Opheim, V., & Støren, L. A. (2001a). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning: utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*: (NIFU-rapport nr. 07/2001). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Opheim, V., & Støren, L. A. (2001b). Utdanningsaspirasjoner og utdanningsvalg blant innvandreringdom og majoritetsungdom - fra videregående til høyere utdanning. *Søkelys på arbeidsmarkedet* 18(2), 129-139.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova). Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rothman, K.J. (2002). *Epidemiology: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Rothman, K.J. (2008). *Modern Epidemiology*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rønning, W., & Skogvold, A. S. (2010). *Mestringsprosjektet: utviklingsprosjekt for å motvirke frafall i videregående opplæring* (NF-rapport nr. 04/2010). Bodø: Nordlandsforskning.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Motivation in education: theory, research and applications* (3.utg). New Jersey: Pearson Education.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skinner, E. A., Schindler, A., & Tschechne, M. (1990). Self-other differences in children's perceptions about the causes of important events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 144-155.
- Smith, P. B., & Bond, M. H. (1993). *Social psychology across cultures: analysis and perspectives*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013*. Hentet 25 februar 2014 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå. (2014a). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre, 2014*. Hentet 17 februar 2014 fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Statistisk sentralbyrå. (2001). *Utdanningsstatistikk. Dokumentasjon 2000 av den individbaserte utdanningsstatistikken*. Hentet 1 mars 2014 fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/nos\\_c645/nos\\_c645.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/nos_c645/nos_c645.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2012*. Hentet 2 mars 2014 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar/2013-05-07>

- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Szklo, M. (2007). *Epidemiology: Beyond the basics*. Sudbury: Jones & Barlett.
- Utdanningsdirektoratet (2006), *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 15 februar 2014 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no)
- Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. M. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- Westheim, K. (2013). Den flerkulturelle skolen. I R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 381-412). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wong, P. T. P., Wong, L. C. J., & Lonner, W. J. (2006). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer.



# Vedlegg 1: Spørreskjema brukt i Helseundersøkelsen (UNGHUBRO)

Etikett

## U Helseundersøkelsen

Dato for utfylling: T

Dag
Måned
År

**U1. EGEN HELSE**

**1.1 Hvordan er helsen din nå? (Sett bare ett kryss)**

Dårlig	Ikke helt god	God	Svært god
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**1.2 Har du, eller har du hatt? (Sett ett kryss for hver linje)**    JA    NEI

Astma .....   

Høysnue (pollenallergi, allergisk reaksjon, rennende nese, svie i øynene) .....   

Eksem .....   

Diabetes (sukkersyke) .....   

**1.3 Har du de siste 12 mnd hatt? (Sett ett kryss for hver linje)**

Ørebetennelse .....   

Halsbetennelse (minst 3 ganger) .....   

Bronkitt eller lungebetennelse .....   

Psykisk plage som det er søkt hjelp for .....   

Alvorlig skade eller sykdom .....   

Hvis du svarte «JA»; hva slags alvorlig skade eller sykdom var dette:

---

**1.4 Har du følgende funksjonshemming? (Sett ett kryss for hver linje)**    Nei    Ja, litt    Ja, mye

Bevegelseshemming .....      

Nedsatt syn .....      

Nedsatt hørsel .....      

**1.5 Har du i løpet av de siste 12 mnd flere ganger vært plaget med smerter i? (Sett ett kryss for hver linje)**    JA    NEI

Hode (hodepine, migrene e.l.) .....   

Nakke/skuldre .....   

Armer/ben/knær .....   

Mage .....   

Rygg .....   

Hvis du svarte «NEI» på alle spørsmålene under 1.5: Hopp til U2

**1.6 Har disse smertene ført til at du har vært hjemme fra skolen? (Sett bare ett kryss)**

Oppgi også ca. antall skoledager de siste 12 mnd:

Nei	Ja, 1-2 dager	Ja, 3-5 dager	Ja, 6-10 dager	Ja, mer enn 10 dager
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

JA    NEI

**1.7 Har smertene ført til redusert aktivitet i fritida? ....**      

Ikke skriv her:    1.3 (skade)    8.1 (utdanning - annet)    9.5 (far født)    (mor født)

9.7 (far - yrke)    9.7 (mor - yrke)    12.5 (prevensjon)    12.6 (p-pille merke)

**U2. TANNHELSE**

**2.1 Mener du at du har bedre eller dårligere tenner enn andre ungdommer på din alder? (Sett bare ett kryss)**

Bedre	Som de fleste	Dårligere	Vet ikke
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**2.2 Bryr du deg om at du har fine tenner? (Sett bare ett kryss)**

Ja, mye  1    Ja, litt  2    Nei  3

**2.3 Hvor ofte pusser du tennene dine? (Sett bare ett kryss)**

Flere ganger om dagen	En gang om dagen	Annenhver dag	Sjeldnere enn annenhver dag
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**2.4 Har du hatt tannverk på grunn av hull? (Sett eventuelt flere kryss)**

Ja, men før jeg begynte på skolen	Ja, etter at jeg begynte på skolen	Nei, aldri	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**U3. MOSJON OG FYSISK AKTIVITET**

**3.1 Utenom skoletid: Hvor mange ganger i uka driver du idrett/mosjon slik at du blir andpusten eller svett?**  ganger pr. uke

**3.2 Omtrent hvor mange timer pr. uke bruker du på dette?**

0 timer	1-2 timer	3-4 timer	5-7 timer	8-10 timer	11 timer eller mer
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

JA    NEI

**3.3 Driver du med konkurransedrett? (Individuelt eller på lag)**      

**3.4 Bruker du naturen (skog og mark) til turer?**

Aldri	Ja, mindre enn 1 gang i måneden	Ja, 1 gang i måneden eller mer
Sommer: <input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Vinter: <input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

**3.5 Utenom skoletid: Hvor mange timer pr. skoledag (mandag til fredag) sitter du i gjennomsnitt foran TV, video og/eller PC (spill og internet)?**

Inntil 1 time	1-2 timer	3-5 timer	Mer enn 5 timer
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**3.6 Hvordan kommer du deg normalt til skolen i sommerhalvåret? (Sett bare ett kryss)**

Med buss/tog e.l. (offentlig transport) .....  1

Med bil/moped .....  2

På sykkel .....  3

Til fots .....  4

**3.7 Hvor lang skolevei har du?**    T

Mindre enn 2 km	2-4 km	Over 4 km
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

#### U4. RØYKING, RUSMIDLER OG DOP

##### 4.1 Røyker du, eller har du røykt? (Sett bare ett kryss)

Nei, aldri  1 Ja, men jeg har sluttet  2 Ja, av og til  3 Ja, hver dag  4

Hvis du har svart «NEI, ALDRI»; hopp til pkt. 4.3

##### 4.2 Hvor gammel var du da du begynte å røyke? år

##### 4.3 Bruker du eller har du brukt snus, skrå eller lignende? (Sett bare ett kryss)

Nei, aldri  1 Ja, men jeg har sluttet  2 Ja, av og til  3 Ja, hver dag  4

##### 4.4 Røyker noen av de du bor sammen med? (Sett ett eller flere kryss)

Ja, mor  Ja, far  Ja, søsken  Ja, andre  Nei

##### 4.5 Har du noen gang drukket alkohol?..... JA NEI

(f.eks. alkoholholdig øl, rusbrus, vin, brennevin eller hjemmebrent)

Hvis du svarte «NEI»; hopp til pkt. 4.8

##### 4.6 Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært beruset (full)? (Sett bare ett kryss)

Nei, aldri  Ja, en gang  Ja, 2-3 ganger  Ja, 4-10 ganger  Ja, mer enn 10 ganger

##### 4.7 Omtrent hvor ofte har du i løpet av det siste året drukket alkohol? (Sett bare ett kryss)

(Lettøl og alkoholfritt øl regnes ikke med)

4-7 ganger i uka  1 2-3 ganger i uka  2 ca. 1 gang i uka  3 2-3 ganger pr. måned  4

Omtrent 1 gang i måneden  5 Noen få ganger siste år  6 Har ikke drukket alkohol siste år  7 Har aldri drukket alkohol  8

##### 4.8 Har du noen gang prøvd dopingmidler? (Sett bare ett kryss)

Nei, aldri  1 Ja, en gang  2 Ja, flere ganger  3 Ja, jeg bruker det regelmessig  4

#### U5. MAT, DRIKKE OG SPISEVANER

##### 5.1 Hvor ofte spiser du vanligvis disse matvarene? (Sett ett kryss for hver linje)

	Sjelden /aldri	1-3 g. pr.mnd	1-3 g. pr.uke	4-6 g. pr.uke	1-2 g. pr.dag	3 g. el. mer pr.dag
Frukt, bær.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ost (alle typer).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poteter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kokte grønnsaker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rå grønnsaker/salat....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feit fisk (f.eks. laks, orret, makrell, sild).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sjokolade/smågodt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chips, potetgull.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### U5. Mat, drikke og spisevaner (fortsettelse)

##### 5.2 Hvor mye drikker du vanligvis av følgende? (Sett ett kryss pr. linje) (1/2 liter = 3 glass)

	Sjelden /aldri	1-6 glass pr.uke	1 glass pr.dag	2-3 glass pr.dag	4 glass el. mer pr.dag
Helmelk, kefir, yoghurt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lettmelk, cultura, lettyoghurt..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skummet melk (sur/søt).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cola/brus med sukker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cola/brus «light».....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fruktjuice.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saft.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### 5.3 Hva slags fett bruker du oftest på brødet? (Sett bare ett kryss)

Smør/hard margarin  1 Myk/lett margarin  2 Oljer  3 Bruker ikke  4

##### 5.4 Hvor ofte spiser du disse måltidene en vanlig uke? (Sett ett kryss for hver linje)

	Sjelden /aldri	1-2 ganger pr.uke	3-4 ganger pr.uke	5-6 ganger pr.uke	Hver dag
Frokost.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formiddagsmat/matpakke....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Middag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### 5.5 Hvor mye penger bruker du i uka på snop, snacks, cola/brus og gatekjøkkenmat? (Sett bare ett kryss)

0-25 kr  1 26-50 kr  2 51-100 kr  3 101-150 kr  4 151-200 kr  5 over 200 kr  6

##### 5.6 Bruker du følgende kosttilskudd: Ja, daglig Iblant Nei

Tran, tranekapsler, fiskeoljekapsler?.....

Vitamin- og/eller mineraltilskudd?.....

##### 5.7 Har du noen gang prøvd å slanke deg? (Sett bare ett kryss)

Nei, aldri  1 Ja, tidligere  2 Ja, nå  3 Ja, hele tiden  4

Hvis du svarte «NEI, ALDRI»; hopp til pkt. 5.9:

##### 5.8 Hva har du gjort for å slanke deg? (Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
Jeg spiser mindre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg faster.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg trener mer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kaster opp.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker avføringspiller eller vann drivende midler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar mettende eller sult-dempende piller.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### 5.9 Hva veide du sist du veide deg? hele kg

##### 5.10 Hvor høy var du sist du målte deg? hele cm

##### 5.11 Hva synes du om vekta di? (Sett bare ett kryss)

Vekta er OK  1 Veier litt for mye  2 Veier alt for mye  3 Veier litt for lite  4 Veier alt for lite  5

##### 5.12 Jeg bryr meg mye om vekta mi. (Sett bare ett kryss)

Enig  Litt enig  Ikke enig

##### 5.13 Vilken vekt ville du vært tilfreds med nå (din «trivselsvekt»)? hele kg

##### 5.14 Har du noen gang vært til behandling for spiseforstyrrelser?

Nei  1 Nei, men jeg burde vært  2 Ja  3

## U6. PÅKJENNINGER OG MESTRING

- 6.1 Under finner du en liste over ulike plager. Har du opplevd noe av dette den siste uken (til og med i dag)?**  
(Sett ett kryss for hver linje)
- |   | Ikke plaget              | Litt plaget              | Ganske mye               | Veldig mye               |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Plutselig frykt uten grunn.....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Føler deg redd eller engstelig.....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matthet eller svimmelhet.....             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Føler deg anspent eller oppjaget.....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lett for å klandre deg selv.....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Søvnproblemer.....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nedtrykt, tungsindig (trist).....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Følelse av å være unyttig, lite verd..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Følelse av at alt er et slit.....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Følelse av håpløshet mht. framtida.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
- 6.2 Under finner du noen påstander.**  
(Sett ett kryss for hver linje)
- |  | Helt galt                | Nokså galt               | Nokså riktig             | Helt riktig              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jeg klarer alltid å løse vanskelige problemer hvis jeg prøver hardt nok.....                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hvis noen motarbeider meg, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil.....                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hvis jeg har et problem og står helt fast, så finner jeg vanligvis en vei ut.....                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg føler meg trygg på at jeg ville kunne takle uventede hendelser på en effektiv måte.....                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter, fordi jeg stoler på mine evner til å mestre/få til ting..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
- 6.3 Har du i løpet av de siste 12 mnd selv opplevd noe av følgende?**  
(Sett ett kryss for hver linje)
- |  | JA                       | NEI                      |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Foreldre (foresatte) har blitt arbeidsløse eller uføretrygdet.....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alvorlig sykdom eller skade hos deg selv.....                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alvorlig sykdom eller skade hos noen som står deg nær.....                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dødsfall hos noen som sto deg nær.....                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Seksuelle overgrep (f.eks. blotting, befaling, ufrivillig samleie m.m.)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 6.4 Har du opplevd noe av følgende?**  
(Sett ett kryss for hver linje)
- |   | Nei                      | Ja, av og til            | Ja, ofte                 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Stort arbeidspress på skolen.....                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Stort press fra andre for å lykkes/gjøre det bra på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Store vansker med å konsentrere deg i timen....                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Store vansker med å forstå læreren når hun/han underviser.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 6.5 Har fagpersonell sagt at du har eller har hatt lese- og skrivevansker.** (Sett bare ett kryss)
- | Ja, store                  | Ja, middels                | Ja, lette                  | Nei                        |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
- 6.6 Har du i løpet av de siste 12 mnd, opplevd problemer med mobbing på skolen/skoleveien?**  
(Sett bare ett kryss)
- | Aldri                      | Av og til                  | Omtrent en gang i uka      | Flere ganger i uka         |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

## U7. BRUK AV HELSETJENESTER

- 7.1 Har du de siste 12 mnd. selv brukt?:**  
(Sett ett kryss for hver linje)
- |  | Ingen ganger             | 1-3 ganger               | 4 ganger eller mer       |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Skolehelsetjenesten.....                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Helsestasjon for ungdom.....                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vanlig lege (Allmennpraktiserende lege)                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| PP-tjenesten.....                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Psykolog eller psykiater (privat eller på poliklinikk) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Familierådgivning.....                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Annen spesialist (privat eller på poliklinikk)         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Legevakt (privat eller offentlig).....                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sykehusinnleggelse.....                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sosialtjenesten i kommunen.....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fysioterapeut.....                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tannlege/skoletannlege.....                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alternativ behandler.....                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## U8. UTDANNING OG UTDANNINGSPLANER

- 8.1 Hva er den høyeste utdanning du har tenkt å ta?**  
(Sett bare ett kryss)
- |  |                            |
|--|----------------------------|
| Universitet eller høyskoleutdanning av høyere grad.....                        | <input type="checkbox"/> 1 |
| (F.eks. lektor, advokat, sivilingeniør, tannlege, lege, psykolog, siviløkonom) |                            |
| Universitet eller høyskoleutdanning på mellomnivå.....                         | <input type="checkbox"/> 2 |
| (F.eks. cand.mag., lærer, sosionom, sykepleier, politi, ingeniør, journalist)  |                            |
| Videregående allmennfaglig/økonomisk administrative fag....                    | <input type="checkbox"/> 3 |
| Yrkesfaglig utdanning på videregående skole.....                               | <input type="checkbox"/> 4 |
| (kokk, frisør, byggefag, elektrofag, helse- og sosialfag o.l.)                 |                            |
| Ett år på videregående skole.....  | <input type="checkbox"/> 5 |
| Annet:.....  | <input type="checkbox"/> 6 |
| Har ikke bestemt meg.....  | <input type="checkbox"/> 7 |
- 8.2 Hvor mye egne penger brukte du siste uke?kr**  
(Småinnkjøp pluss større gjenstander som f.eks. musikkanlegg o.l.)
- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> JA | <input type="checkbox"/> NEI |
|-----------------------------|------------------------------|
- 8.3 Har du lønnet arbeid i løpet av skoleåret?.....**
- Hvis du svarte «JA»:
- Hvor mange timer i uka arbeider du? ca.  hele timer
- Hvor mye tjener du i gjennomsnitt pr. måned på dette arbeidet? kr
- 8.4 Hvilken karakter fikk du siste gangen i karakterboken?** (Sett bare inn hele karakterer)
- | Matte                | Norsk skriftlig      | Engelsk              | Samfunnsfag          |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

## U9. OPPVEKST OG TILHØRIGHET

- 9.1 Hvor lenge har du bodd i Norge?**  hele år
- 9.2 Hvor lenge har du bodd der du bor nå?**  hele år
- 9.3 Har du flyttet i løpet av de siste 5 årene?** (Sett bare ett kryss)
- | Nei                        | Ja, en gang                | Ja, 2-4 ganger             | Ja, 5 ganger eller flere   |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
- 9.4 Mine foreldre er:** (Sett bare ett kryss)
- | Gift/samboere              | Ugift                      | Skilt/separert             | En eller begge er døde     | Annet                      |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
- 9.5 Hvor er dine foreldre født?**
- | Norge                         | Annet land               | Hvilket land: |
|-------------------------------|--------------------------|---------------|
| Far: <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Far: _____    |
| Mor: <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mor: _____    |

### U9. Oppvekst og tilhørighet (fortsettelse)

- 9.6** Jeg tror vår familie, sett i forhold til andre i Norge, har: (Sett bare ett kryss)  
 (Dårlig råd Middels råd God råd Svært god råd) T  
 1  2  3  4
- 9.7** Er far og/eller mor i arbeid nå?  
 Ja, heltid Ja, deltid Arbeidsløs/trygdet Hjemmeværende Går på skole/studerer Død  
 Far:  1  2  3  4  5  6  
 Mor:  1  2  3  4  5  6  
 Hvis far og/eller mor er i arbeid, hvilket yrke har de?  
 Far: \_\_\_\_\_  
 Skriv kort hva han gjør på jobben: \_\_\_\_\_  
 Mor: \_\_\_\_\_  
 Skriv kort hva hun gjør på jobben: \_\_\_\_\_

### U10. FAMILIE OG VENNER

- 10.1** Hvem bor du sammen med nå? (Sett bare ett kryss)  
 (Ta ikke med søsken og halvsøsken.)  
 Mor og far Bare mor Bare far Omtrent like mye hos mor og far  
 1  2  3  4  
 Mor el. far og ny samboer el. ektefelle Fosterforeldre Andre  
 5  6  7
- 10.2** Hvor mange søsken eller halvsøsken bor du sammen med? Antall søsken
- 10.3** Hvor mange av disse er like gamle eller eldre enn deg? Antall søsken
- 10.4** Når du tenker på familien din, vil du si at: (Sett ett kryss for hver linje)  

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg føler meg knyttet til familien min ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir tatt på alvor i familien min .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familien legger vekt på mine meninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg betyr mye for familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan regne med familien min når jeg trenger hjelp .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 10.5** Hvilket forhold har du til dine foreldre? (Sett ett kryss for hver linje)  

	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ikke særlig godt	Stemmer ikke i det hele tatt
Foreldrene mine vet hvor jeg er og hva jeg gjør i helgene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrene mine vet hvor jeg er og hva jeg gjør på hverdagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrene mine vet hvem jeg er sammen med i fritida .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrene mine liker vennene jeg er sammen med på fritida .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 10.6** Når du tenker på vennene dine, vil du si at: (Sett ett kryss for hver linje)  

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg føler meg nært knyttet til vennene mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vennene mine legger vekt på mine meninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan bidra/være til støtte for vennene mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan regne med vennene mine når jeg trenger hjelp. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 10.7** Hvor mange personer utenfor din nære familie står deg så nær at du kan regne med å få hjelp hvis du:  
 Har personlige problemer Antall personer   
 Har praktiske problemer (f.eks. mv skolearbeidet) Antall personer
- 10.8** Har du selv vært utsatt for vold (blitt slått, sparket e.l.) de siste 12 mnd.? (Sett bare ett kryss)  
 Aldri Ja, bare av ungdom Ja, bare av voksne Ja, av både ungdom og voksne  
 1  2  3  4

### U11. SEKSUELL ADFERD OG PREVENSJON

- 11.1** Har du noen gang hatt samleie?  Ja, med en partner  Ja, med flere partnere  Nei  
 Hvis du svarte «NEI»; hopp til U12
- 11.2** Alder første gang? ..... Jeg var  år
- 11.3** Brukte du/dere prevensjon ved siste samleie?  
 Nei Ja, kondom Ja, p-pille/p-sprøyte Ja, annet Vet ikke  
 1  2  3  4  5
- 11.4** Har du noen gang blitt gravid/gjort ei jente gravid?  JA  NEI  Vet ikke  
 Hvis du svarte «JA»;  
 Hvor gammel var du da dette skjedde? Jeg var  år  
 Ble det utført abort? .....  JA  NEI  Vet ikke

### U12. BRUK AV MEDISINER M.M

- 12.1** Hvor ofte har du i løpet av de 4 siste ukene brukt følgende medisiner? (Sett ett kryss for hver linje)  
 Med medisiner mener vi her medisiner kjøpt på apotek. Kosttilskudd og vitaminer regnes ikke med her.
- |                               | Aldri                    | Daglig                   | Hver uke, men ikke daglig | Sjeldnere enn hver uke   | Ikke brukt siste 4 uker  |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Smertestillende uten resept   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Smertestillende på resept ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Allergi-medisin.....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Astma-medisin .....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sovemedisin.....              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Beroligende medisin.....      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medisin mot depresjon.....    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Annen medisin på resept ....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 12.2** Skriv navnet på medisinen som du har krysset av for ovenfor, og hva grunnen var til at du tok medisinen (sykdom eller symptom): (Kryss av for hvor lenge du har brukt medisinen)  

Navn på medisinen: (ett navn pr. linje):	Grunn til bruk av medisinen:	Inntil 1 år	Ett år eller mer
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dersom det ikke er nok plass her, kan du fortsette på eget ark som du legger ved.

### SPØRSMÅL TIL JENTENE

- 12.3** Har du fått menstruasjon («mensen»)? .....  JA  NEI  
 Hvis du svarte «NEI»; hopp til 12.5
- 12.4** Hvor gammel var du da du fikk din første menstruasjon?  
 Jeg var  år
- 12.5** Bruker du, eller har du brukt: (Sett ett kryss for hver linje)  

	Nå	Før, men ikke nå	Aldri
P-pille/minipille/ p-sprøyte .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annen prevensjon .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

 Hvilken type prevensjon?: \_\_\_\_\_
- 12.6** Til deg som bruker p-pille/minipille: Hvilket merke bruker du nå?: \_\_\_\_\_