

Katarina Giecewicz

Sosiale relasjoner og skoleprestasjoner i minoritetsspråklige jenters og gutters skolehverdag

En kvantitativ undersøkelse.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Mai 2021

Katarina Giecewicz

Sosiale relasjoner og skoleprestasjoner i minoritetsspråklige jenters og gutters skolehverdag

En kvantitativ undersøkelse.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Abstract

In this master's thesis I present a picture of the school life of minority language girls and boys. The study is centered around high school students experience of support from teachers, parents and fellow students, as well as the degree of loneliness and grade point average. The study's findings are formed on the basis of conducted statistical analyzes as well as previous empirical analyzes and relevant theory.

Quantitative raw data used in the thesis was collected in the autumn of 2015 as part of a large research project called Life in school. Life in school was a longitudinal project led by a research group belonging to NTNU (and in collaboration with Trøndelag County Municipality). Life in the school was based on convenience selection among schools in the former Sør-Trøndelag. The sample in this study consists of approximately 2,500 students and was during the analysis work divided into subcategories such as minority language / majority language speakers, girls / boys and students with origins in different country groups.

In short, the results from the bivariate statistical analyzes show that all the surveyed student groups in my study are doing reasonably well at school. At the same time, statistically significant differences are observed at group level. The main findings from the survey show that minority language girls have significantly lower grade points than majority language girls. Minority-language boys score worse than boys from the majority group, but the gap between the grade points is smaller than in the girl group.

Minority-language boys turn out to experience more loneliness in school than boys from the majority group. Statistical observations in this study indicate that minority-language boys experience more loneliness than girls from the minority group. This is interesting in the context of the statistics showing that minority-language boys are the group where most drop out of upper secondary school.

When the sample is divided into three parts: Norway, the EU, etc., Africa, Asia, etc., it turns out that students from Africa, Asia, etc., have the worst average score on academic performance - this compared with both other national groups. Students from this group also report the least parental support. Pupils with Norwegian as their mother tongue report having received the most parental support.

Analysis results also show that despite high values of stated support from teachers and good academic performance, students from the EU, etc. experience the most loneliness and least fellow student support. The connection between the perceived loneliness of students from the EU, etc. and students with only Norwegian as their mother tongue is considered significant.

There is very little - and statistically insignificant - difference between minority language and majority language students' experience of teacher support.

Quantitative findings in this dissertation were interpreted on the basis of theories such as social constructivism, critical postcolonialism and intersectionality. Tardy's, Maslov's, Bronfenbrenner's and Biesta's models were used in the dissertation to explain some of the observed relationships and possible cause-effect conditions.

This study can be seen as a call for more research in the same area, as well as for verification of presented findings.

Sammendrag

I denne masteroppgaven presenterer jeg et bilde av minoritetsspråklige jenters og gutters skoleliv. Studien sentrerer rundt videregående skoleelevers opplevelse av støtte fra lærere, foreldre og medelever, samt graden av ensomhetsfølelse og karaktersnitt. Studiens funn dannes på bakgrunn av gjennomførte statistiske analyser, samt tidligere empiriske undersøkelser og relevant teori.

Kvantitativ rådata som anvendes i oppgaven ble innsamlet høsten 2015 som en del av et stort forskningsprosjekt kalt *Livet i skolen*. *Livet i skolen* var et longitudinelt prosjekt ledet av en forskergruppe tilhørende NTNU (og i samarbeid med Trøndelag fylkeskommune). *Livet i skolen* ble basert på bekvemmelighetsutvalg blant skoler i tidligere Sør-Trøndelag. Utvalget i min studie består av ca. 2500 elever og ble under analysearbeidet delt i underkategorier som minoritetsspråklige/majoritetsspråklige, jenter/gutter og elever med opphav i ulike landgrupper.

Kort oppsummert viser resultatene fra de bivariate statistiske analysene at alle undersøkte elevgrupper i min studie har det rimelig bra på skolen. På samme tid observeres det statistisk signifikante forskjeller på gruppenivå. Hovedfunnene fra undersøkelsen viser at minoritetsspråklige jenter har betydelig dårligere karaktersnitt enn majoritetsspråklige jenter. Minoritetsspråklige gutter skårer dårligere enn gutter fra majoritetsgruppa, men gapet mellom karaktersnittene er mindre enn i jentegruppa.

Minoritetsspråklige gutter viser seg å oppleve mer ensomhet i skolen enn gutter fra majoritetsgruppa. Statistiske observasjoner i denne studien indikerer at minoritetsspråklige gutter opplever mer ensomhet enn jenter fra minoritetsgruppa. Dette er interessant sett i sammenheng med at statistikkene viser at minoritetsspråklige gutter er den gruppa der flest dropper ut av videregående skole.

Ved tredeling av utvalget: *Norge, EU, etc.*, *Afrika, Asia, etc.* ser vi at elever fra *Afrika, Asia, etc.*, har dårligst gjennomsnittsskåre på faglige prestasjoner – dette sammenlignet med begge øvrige landsgrupper. Elever fra denne gruppa rapporterer også minst foreldrestøtte. Elever med norsk som morsmål rapporterer å ha mottatt mest foreldrestøtte.

Analyseresultatene viser også at, til tross for høye verdier på oppgitt støtte fra lærer og gode faglige prestasjoner, opplever elever fra *EU, etc.* mest ensomhet og minst medelevstøtte. Sammenhengen mellom den opplevde ensomheten hos elever fra *EU, etc.* og elever med kun norsk som morsmål kan anses som betydelig.

Det er meget liten - og statistisk insignifikant - forskjell på minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers opplevelse av lærerstøtte.

Kvantitative funn ble i denne avhandlingen tolket med utgangspunkt i teorier som sosial konstruktivisme, kritisk postkolonialisme og interseksjonalitet. Tardy's, Maslov's, Bronfenbrenner's og Biesta's modeller ble i avhandlingen anvendt til å forklare noen observerte sammenhenger og mulige årsak-virkning forhold.

Undersøkelsen kan sees på som en *oppfordring* til mer forskning på samme område, samt til etterprøving av presenterte funn.

Forord

I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg for første gang i min snart 17 år lange student-karriere benyttet meg av kvantitativ forskningsmetode i forsøk på å finne svar på det jeg lurte på. Det ble for min del en spennende reise. En reise som ikke hadde vært mulig uten meget profesjonelle oppfølging av min veileder professor Vegard Johansen.

Jeg har i likhet med de fleste andre studenter under masteroppgaveskriving hatt flere perioder med tilnærmet bunnløs fortvilelse knyttet til utsikter for mestring av det selvpådratte oppdraget. Veilederen min klarte likevel å lede meg forbi, og ut av mitt ønske om å trekke meg fra prosjektet. Den episke hendelsen som tok sted under en av våre Teams-veiledninger kaller jeg siden for *Bessekken-opplevelsen*. Til minne om fjelleggen som heller ikke var lett å takle for ei med ekstrem høydeskrekk.

Synet av en ferdigskrevet oppgave var minst like givende som utsikten fra den berømte toppen.

Takk til Vegard Johansen.

Oppgaven hadde jeg ikke klart å skrive uten min samboers psykiske, organisatoriske og faglige støtte. Takk for at du dag inn, og dag ut, gjorde lesing, skriving og produktiv tenking mulig for meg.

Takk Johannes!

Jeg ønsker også å takke mine arbeidskolleger og min leder som heiet på meg underveis og som la til rette for gjennomføring av studieløpet.

Takk til hele mitt PP-kontor.

Namsos, 14.05.2021
Katarina Giecewicz

Innhold	
Figurer	x
Tabeller	x
Vedlegg	x
1. Introduksjon	11
1.1 Aktualitet	12
1.2 Formålet med studien	13
1.3 Problemstilling – avklaring og avgrensning	14
1.4 Oppgavens oppbygning	14
2. Teori og tidligere studier	15
2.1 Majoritetsbegrepet i studiens kontekst	15
2.2 Minoritetsbegrepet i studiens kontekst	16
2.3 Maktforhold mellom majoritet og minoritet i skolen sett gjennom postkolonial prisme.....	18
2.3.1 Kjønn som en relevant faktor	21
2.4 Tre overordnede teoretiske perspektiver	22
2.4.1 Maslov	23
2.4.2 Biesta	24
2.4.3 Bronfenbrenner	25
2.5 Relasjoner, faglige prestasjoner og ensomhet i skolesammenheng	28
2.5.1 Faglige prestasjoner	29
2.5.2 Relasjoner og støtte i elevens hverdag. Lærere. Medelever. Foreldre. 31	
2.5.2.1 Støtte fra Lærere	33
2.5.2.2 Støtte fra medelever	34
2.5.2.3 Støtte fra foreldre	36
2.5.3 Ensomhet	37
2.6 Studiens hypoteser	39
3. Metode	40
3.1 Forskningsprosessen	40
3.2 Utvalg og populasjon	41
3.3 Måleinstrument	42
3.3.1 Utvalgte variabler	44
3.3.1.1 Språk	45
3.3.1.2 Kjønn	45
3.3.2 Lærerstøtte, medelevstøtte, foreldrestøtte, ensomhet og karaktersnitt	46
3.3.2.1 Lærerstøtte	46

3.3.2.2	Støtte fra foreldre	47
3.3.2.3	Støtte fra medelever	47
3.3.2.4	Ensomhet.....	47
3.3.2.5	Karaktersnitt	48
3.4	Kvalitetssikring av sammensatte mål	48
	3.4.1 Kvalitetssikring av aktuelle i studien sammensatte mål.....	49
3.5	Statistiske analyser	51
	3.5.1 Deskriptiv analyse.....	51
	3.5.2 Bivariant analyse	51
	3.5.3 Studiens kvalitet	52
	3.5.4 Etikk i studiens sammenheng.....	53
4.	Resultater	55
4.1	Deskriptive analyser av utvalget	55
4.2	Bivariate analyser av aktuelle for studien avhengige- og uavhengige variabler 56	
	4.2.1 Hvordan innvirker elevers språklig tilhørighet på deres vurdering av målte variabler?	56
	4.2.2 I hvilken grad påvirker variabelen landbakgrunn resten av målte variabler?.....	58
	4.2.3 Kjønn, språklig bakgrunn, sosiale relasjoner og faglige prestasjoner 60	
	4.2.3.1 Jenter.....	61
	4.2.3.2 Gutter	62
4.3	Oppsummering av resultater	63
5.	Drøfting	64
6.	Avslutning.....	72
6.1	Oppsummerende refleksjoner	72
6.2	Studiens begrensninger	73
6.3	Videre forskning og implikasjoner for praksisfeltet.....	73
	6.3.1 Praktiske implikasjoner for praksisfeltet	74
	Referanser.....	76
	Vedlegg.....	90

Figurer

Figur 1: *Maslavs pyramide...s.23*

Figur 2: *Biestas modell...s.24*

Figur 3: *Bronfenbrenners modell...s.26*

Tabeller

Tabell 1: *Forekomst av ensomhet...s.22*

Tabell 2: *Majoritetsspråklige, minoritetsspråklige og de med ulik landbakgrunn blant norske videregående skoleelever i 2014 og blant elever i studiens utvalg i 2015...s.42*

Tabell 3: *Andel majoritetsspråklige og minoritetsspråklige jenter og gutter blant videregående skoleelever i Norge i 2014 og blant elever i studiens utvalg...s.42*

Tabell 4: *«Pattern matrix» fra prinsippal komponentanalyse...s.50*

Tabell 5: *Gjennomsnitt og standardavvik for avhengige variabler for hele utvalget...s.54*

Tabell 6: *Sammenligning av svar fra elever med majoritetsspråklig bakgrunn og minoritetsspråklig bakgrunn. Gjennomsnitt, p-verdi og effektstørrelse...s.56*

Tabell 7: *Sammenligning av svar fra norskspråklige elever, elever fra landsgrupper EU, etc. og Afrika, Asia, etc. Gjennomsnitt og p-verdi (ANOVA)...s.58*

Tabell 8: *Sammenligning av svar fra norskspråklige elever, elever fra landsgrupper EU, etc. og Afrika, Asia, etc. Gjennomsnittsforskjell, ANOVA post-hoc test (LSD) og Cohens d...s.59*

Tabell 9: *Jenter. Gjennomsnitt, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d)...s.61*

Tabell 10: *Gutter. Gjennomsnitt, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d)...s.62*

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte.

Vedlegg 3: Spørreskjema 2015.

1.Introduksjon

Denne studien er basert på data innsamlet høsten 2015 som en del av et stort forskningsprosjekt kalt *Livet i skolen*. *Livet i skolen* var et longitudinelt prosjekt der ett kull sør-trønderske elever fylte ut spørreskjema fra 10. trinn i fire år frem til tredje året på videregående skole, eventuelt fram til læreperioden. Til sammen var det over 3000 elever som deltok i undersøkelsen mellom 2015 og 2018. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune. Professor Per Frostad, førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn, professor Vegard Johansen, førsteamanuensis Jan Arvid Haugan og universitetslektor Lena Haller Buseth ledet undersøkelsen. Noen av de viktigste funnene i hele prosjektet var betydningen av faktorer som ensomhet, vennskap, sosiale relasjoner og sosial støtte i å hindre frafall i videregående opplæring (NTNU, 2021).

En rekke forskere og masterstudenter har basert sine undersøkelser på data fra *Livet i skolen*, men ingen av de tidligere publikasjonene brukte morsmål som avgjørende variabel (NTNU, 2021). Jeg utnyttet denne oppdagelsen og bestemte meg for å anvende foreliggende statistiske data til å utvide både min og den generelle kunnskap om minoritetsspråklige elevers skoletilværelse.

I denne studien drøfter jeg funn fra gjennomførte statistiske analyser i lys av tidligere forskning på feltet og teoretiske perspektiver som er relevante for studien, som postkolonialisme, sosial konstruktivisme, interseksjonalitet. Jeg anvender også teoriene til Urie Bronfenbrenner, Abraham Maslov og Gert Biesta. Målet med dette forskningsprosjektet er ikke å komme med et endelig og udiskutabelt bilde av den belyste problematikken, men å problematisere avdekkede funn og med dette synliggjøre fenomener som jeg mener er svært viktige i debatten om minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, men som uteblir i den offentlige diskusjon.

Undersøkelsen er basert på minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers subjektive og egenrapporterte vurderinger av skolelivet. I tillegg er fokuset i både den teoretiske delen av oppgaven og under drøftingen rettet mot samspillet mellom majoriteten og minoriteter i den norske skolen, samt dette samspillet maktmessige retning og ladning. Derfor er også minoritetsbegrepet i oppgaven tett forbundet med språket elever snakker hjemme, da deres tospråklighet kan (i lys av oppgavens teoretiske bakteppe) av majoriteten oppfattes som bekreftelse på deres annerledeshet og tilhørighet til den andre motpolen.

Utvidelsen av tanken om to verdener som ikke anerkjenner hverandre er min frykt for at denne avhandlingens validitet kan degraderes av den grunn av jeg selv – per definisjon tilhører den språklige minoritet. Chinga Ramirez (2015) etter Alvesson & Skoledberg (2009) definerer dette fenomenet som *subjektivitetsfellen*. Min posisjon som både kvinne, til samme tid tilhørende både majoriteten og minoriteten, både innvandrer og medlem av middelklasse, gjør at jeg har innsiderblikk i flere sosiale kretser relevante for avhandlingen (Høgmo, 2005). Denne posisjoneringen velger jeg å tolke til min fordel (Chinga Ramirez, 2015; Eriksen & Sajjad, 2020; Staunæs, 2003).

1.1 Aktualitet

I 2020 utgjorde innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 21 % av alle elever og lærlinger ved videregående skoler (SSB, 2021b).

Denne oppgaven tar sikte på å beskrive minoritetspråklige elevers opplevelse av skolerelaterte støtterelasjoner, samt disse elevers skoleprestasjoner i lys av relevant forskning og teori. Oppgavens tema er tett knyttet til fenomenene *likestilling* og *likeverd* – begge er per dags dato like aktuelle i Norge som i resten av verden.

Opplæringsloven § 9 A-2 og 9 A-3 sier at:

Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane.

Det som fremmer trivsel, læring og helse i skolen er blant annet et godt læringsmiljø som innebærer støttende relasjoner mellom elevene og lærere, medelever og elevers foreldre. Data fra SSB (2017) viser dessverre at barn med minoritetsbakgrunn oftere enn majoritetsbarn bor i lavinntektshusholdninger, og i likhet med andre innad i lavinntektsgruppa er de mer utsatt for å ha svake sosiale bånd (SSB, 2017; Dzamarija, 2016; Lie Andersen & Dæhlen, 2017). I tillegg viser det seg at kvaliteten på foreldreskole samarbeid er dårligere i tilfeller der foreldrene er minoritetspråklige, enn når de er majoritetspråklige (Bouakaz, 2009; Dahlstedt, 2009; Steen Olsen, 2013; Drugli & Nordahl, 2016; Lund, 2017; Chinga Ramirez, 2015). Data fra SSB indikerer videre at barn og unge med bakgrunn fra landsgruppen *Asia, Afrika etc.* bor i familier med lavere inntektsnivåer oftere enn barn og unge fra landsgruppa *EU etc.* (Dzamarija, Utdanning, 2016; SSB, 2021d).

Minoritetspråklige elever oppnår lavere gjennomsnitt på grunnskolepoeng enn de majoritetspråklige (Sandnes, 2017; Dzamarija, 2016; Daleng, 2015). Blant personer over 16 år som har grunnskole som sin høyeste utdanning, er det flest med opprinnelse fra landsgruppa *Afrika og Asia med Tyrkia* (SSB, 2014).

Samtidig meldes det også at skolen er den arenaen hvor minoritetsungdommer i større grad enn majoritetsungdommer opplever rasisme og diskriminering (Ungdata junior, 2018; Senter for studier av holocaust og livssynsminoriteter, 2017; Antirasistisk senter, 2017; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016; Norheim, 2019; Vidhammer, 2020, Redd barna, 2020). I en studie gjennomført for Antirasistisk senter (basert på 500 survey og 25 dybdeintervju) framkommer det at 11-12% av ungdommer som er utenlandsfødte og de med en eller begge utenlandske foreldre, opplever urettferdig behandling eller diskriminering i skolen en eller flere ganger i uka (Antirasistisk senter, 2017). Ca. 18% av elever med muslimsk bakgrunn opplever slik behandling én eller flere ganger i uka. Samtidig er det kun 2 % av elever med begge norske foreldre og 3,5 % av de med kristen tro som rapporterer ukentlig diskriminering (Antirasistisk senter, 2017).

I sin doktorgrad karakteriserer Carla Chinga Ramirez (2015) det norske samfunnet som en gruppe med identitet rotfestet i følelsen av etnisk og kulturmessig *likhet* – i motsetning til det mer politisk korrekte begrepet *likeverdighet*. I Norge gjenspeiler den statlige skolen overordnede verdier i samfunnet, og derfor er også skolen preget av

fokuset på *likhet* og *integrering* i det etablerte og statiske i motsetning til *likeverdighet* og *inkludering* som innebærer fletting av kulturer (Chinga Ramirez, 2015; Lidén, Lien, & Vike, 2007; Lund, 2017; Pihl, 2009; Redd barna, 2020). Denne tanken støttes av forskerne Eva Simonsen og Peder Haug (i Brøyn, 2016) som hevder at skolesystemet i Norge har feilet med tanke på inkludering, og at inkludering ikke lenger er et aktuelt tema i skoledebatten.

Europeiske studier viser at mediernes og politikeres negative omtale av innvandrere kan oppfattes som signaler om at *innvandrerne ikke er legitime og verdsatte medlemmer av det nasjonale fellesskapet* (SSB, 2021a), og det er dessverre lite som kan motbevise at situasjonen er annerledes i Norge (Senter for studier av holocaust og livssynsminoriteter, 2017; SSB, 2020b; Antirasistisk senter, 2017; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016; Vidhammer, 2020, Redd barna, 2020; Chinga Ramirez, 2015; Norheim, 2019).

Samlet sett indikerer den presenterte forskningen og statistiske data at minoritetsspråklige jenter og gutter i Norge har dårligere forutsetninger for å oppleve trygg skolegang i fellesskap med andre, enn det majoritetsspråklige ungdommer gjør, noe som videre fører til potensielt dårligere vilkår i voksenalder.

1.2 Formålet med studien

Det overordna formålet med denne studien er i likhet med målet for prosjektet *Livet i skolen: å gjøre skolen til et enda bedre sted å være for alle elever* (vedlegg 2).

I denne studien undersøker jeg ved bruk av kvantitative statistiske analyser hvordan ungdommer i studiens utvalg opplever utvalgte former for støtterelasjoner, hva er deres fagprestasjoner, samt i hvilken grad de føler seg ensomme i skolen.

Resultater fra min undersøkelse sammenligner jeg med tidligere forskning i feltet og aktuelle teoretiske perspektiver. Målet med den endelige syntesen og drøftingen er å se etter utdypet og/eller ny kunnskap om hvordan minoritetsspråklige elever har det på skolen – sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Studien kan videre brukes til å danne grunnlag for bedre former for tilrettelegging for best mulig læringsmiljø for minoritetsspråklige og øvrige jenter og gutter i norsk skole.

1.3 Problemstilling – avklaring og avgrensning

Studiens problemstilling lyder slik:

Hvilke sammenhenger er det mellom videregående skole elevers (gutters og jenters) språklige bakgrunn, faglige prestasjoner og sosiale relasjoner?

Denne problemstillingen vil besvares gjennom å se på 5 forskningsspørsmål:

1. Hvilke sammenhenger er det mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers opplevelse av sosial støtte?
2. Hvilke sammenhenger er det mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers opplevelse av ensomhet i skolen?
3. Hvilke sammenhenger finnes det mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner?
4. Hvordan påvirker kjønn overnevnte sammenhenger?
5. Hvordan påvirker landbakgrunn overnevnte sammenhenger?

Sosial støtte i denne oppgavens kontekst består av lærerstøtte, medelevstøtte og foreldrestøtte. Studien ser på opplevelse av ensomhet i skolekontekst. Skoleprestasjoner i studien måles ved bruk av elevenes rapporterte standpunktkarakterer fra 10. klasse i fagene norsk, matematikk og engelsk. I noen av de gjennomførte analysene ble utvalget delt i to grupper: majoritetsspråklige og minoritetsspråklige; i resterende analyser ble det gjennomført en tredeling basert SSB's kriterier: *EU, etc., Afrika, Asia, etc.* og *Norge*. I analyser der elevers kjønn var en av de uavhengige variablene, ble elevene delt binært i jenter og gutter.

1.4 Oppgavens oppbygning

Avhandlingen er delt i 5 hovedkapitler. I det første kapittelet introduserer jeg studiens formål, problemstilling og aktualitet, samt foretar noen forklarende avgrensninger. I det andre kapittelet presenterer jeg tidligere studier i det aktuelle feltet, samt teori som danner forståelsesgrunnlag for drøftinger i oppgaven. Kapittelet avsluttes med krystallisering av studiens teoretiske hypoteser. Det tredje kapittelet omhandler metoden som ble anvendt i studien, der drøftes også studiens reliabilitet og forutsetninger for statistisk validitet. Etske drøftinger knyttet til metoden brukt i undersøkelsen inngår i kapittel tre. I det fjerde kapittelet gjør jeg rede for studiens essens, dvs. resultater av foretatte statistiske analyser. Resultater fra disse analysene danner grunnlag til besvarelsen av problemspørsmål. Det siste kapittelet består av et forsøk på en logisk syntese av studiens statistiske funn, teori og tidligere forskning. Hensikten med denne syntesen er krystallisering av pålitelig kunnskap om de undersøkte fenomenene. Til slutt kommer jeg med forslag til nye studier som kan utvide kunnskap om minoritetsspråklige jenters og gutters skoleliv, samt muligheter for videre utvikling av skoletilbudet for disse (og øvrige) elever.

2. Teori og tidligere studier

I dette kapittelet presenterer jeg tidligere studier og teoretiske perspektiver relevante for problemstillingen.

Kapittelets første del inneholder redegjørelse for de mest relevante begrepene og fenomenene i studien. Videre presenterer jeg tre av de viktigste teoretiske modellene for studien. I kapittelets nest siste del bruker jeg aktuell forskning og teori til å presentere fenomener som danner *avhengige variabler* i studiens statistiske analyser. I kapittelets siste del presenterer jeg avhandlingens hypoteser som besvares under i drøftingsdelen.

2.1 Majoritetsbegrepet i studiens kontekst

Majoritet betyr flertall (Store norske leksikon, 2021). I demokratiet er det flesteparten, altså majoriteten som bestemmer. I norske videregående skoler er 4 av 5 elever norskspråklige med begge norske foreldre (SSB, 2021 b). Det er altså de som utgjør den regjerende majoriteten i skolene.

Innholdet i opplæringen i norske grunnskoler og videregående skoler styres av nasjonale kompetansemål, som dannes av hovedsakelig majoritetsspråklige politikere. Skolen – med tilhørende kompetansemål – er statens redskap i arbeidet som kalles nasjonsbygging og ideologiutvikling. Staten har gjennom blant annet skoleverket innflytelse på hvordan innbyggerne tenker om seg selv og samfunnet, og stabiliserer disse tankestrukturene (Brochmann, Borchgrevink, & Rogstad, 2002). Debatt om innholdet og ideologien bak opplæringen i den norske skolen vekkes oftest – og nærmest utelukkende – ved innføring av nye læringsplaner. I en slik kontekst kommer de tilsynelatende usynlige og uuttalte verdiene klart fram.

I sin doktorgrad gjør Chinga Ramirez (2015) rede for majoritetsbegrepet. Majoriteten har ofte ikke bevissthet angående sin til enhver tid tilstedeværende makt, og opplever sitt perspektiv som nøytralt (Gullestad, 2006). Etter Bourdieu (1995) definerer hun majoritetens selvdefinerte normalitet som *habitus* – og videre den *norske habitus* som er dannet på grunnlag av *etnisitet* og *likhet* (Gullestad, 2006b; Chinga Ramirez, 2015; Dyrild, 2017; Eriksen, 2019; Odden, 2020; Lidén, Lien, & Vike, 2007; Thomas, Alhassan, & Kaarstad Lie, 2020). I den norske habitus gjelder norsk sosial og kulturell væremåte – disse utgjør et implisitt bakteppe som danner grunnlag for det majoritetsstyrte hverdagslivet på skolen.

Hvor usynlig majoritetsbegrepet er i den offentlige diskursen fikk jeg kjenne på da jeg tastet *majoritet* i *google*, og det jeg fikk som utfall var resultater for *minoritetsbegrepet*. Er majoriteten ikke interessert i selvrefleksjon? Chinga Ramirez (2015) setter lys på majoritetens manglende selvbevissthet og selvreflektering, noe som både Pihl (2010) og Øzker (2008) definerer som en farlig tilstand som truer minoriteters trygghet og mulighet for annerkjennelse i det norske samfunnet.

De gjeldende normene er for de etablerte medlemmer usynlige fram til de brukes i kontekster der de definerer avvik. *Belonging in the national 'we' commensurate with the*

observation that belonging and identity are not the realm of the individual alone, but is 'granted' or denied by the community (Thomas, Alhassan, & Kaarstad Lie, 2020; Redd Barna, 2020). Den herskende norske habitus er ikke monolitt, den er i en grad heterogen og er kodet gjennom noen sosiale kategorier som blant annet kjønn og klasse (Chinga Ramirez, 2015). Medlemmer i majoritetgruppa kan ha tendenser til å anse seg selv som en samling av uavhengige individer, mens representanter av minoriteter sees kollektivt på og tilskrives kollektive karakteristikk (Chinga Ramirez, 2015; Gullestad, 2006; Norheim, 2019). En tankegang og atferdsmønster der medlemmer av majoritetsgruppa tilskriver personer utafør denne gruppa *en essens av homogenitet og forskjellighet*, kalles for fixity (Chinga Ramirez, 2015). Bruk av fixity fører ofte til fremmedgjøring (Andreotti, 2011).

2.2 Minoritetsbegrepet i studiens kontekst

Minoritet betyr et mindretall i motsetning til majoritet som betegner overtallet. I denne studiens kontekst konsentrerer jeg meg om språklige minoriteter, med særskilt fokus på språklige minoriteter i videregående skoler.

Begrepet minoritetsspråklig forstås ulikt i ulike deler av opplæringssystemet (Chinga Ramirez, 2015). Både Statistisk sentralbyrå og offentlige dokumenter opererer med diffus terminologi når det kommer til å definere hvem minoritetsspråklige elever er (Chinga Ramirez, 2015). Det brukes ulike grupperinger som er dannet på ulikt grunnlag, som for eksempel: morsmål hos begge foreldre, fødeland og fødeland til foreldre, noe som gir grunnlag for grupperinger i *innvandrere* og *norskfødte med innvandrerforeldre*, *flerspråklige*, *tospråklige*, tidligere også *vestlige-* og *ikke vestlige* innvandrere. Årsaker til at individer bosetter seg i Norge kan være flukt fra krig, konflikter og politisk undertrykkelse, familiegjening eller arbeid (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017). Minoritetsbegrepet i min studie dannes på bakgrunn i disse to definisjonene:

1. Minoritetsspråklige barn er de med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk (Barne- og familiedepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2010), denne fordelingen brukes også av SSB (Nygård, 2010; Sandnes, 2017; Dzamarija, 2016). *Begrunnelsen er at barna med et av de nevnte morsmålene normalt vil ha tilstrekkelige forutsetninger til å kunne kommunisere med barnehagepersonalet gjennom sitt morsmål* (Barne og familiedepartementet, 2012). Begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk.
2. Minoritets elever er de med annet *landbakgrunn* – definisjonen danner SSB's landbakgrunn-grupperinger der befolkningen i Norge deles i tre grupper: norske, innvandrere fra *EU, etc* (EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand) og *Afrika, Asia, etc.* (Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS). Mer detaljert beskrivelse av hvilke land som hører til disse gruppene finnes i metodekapittelet. I Norge er det flest innvandrere fra Polen, Litauen og Sverige (og alle tre nasjonaliteter hører til gruppa EU, etc.), deretter Syria, Somalia og Irak (gruppa Afrika, Asia, etc.) (SSB, 2021b). Landbakgrunn defineres av innvandreres eget fødeland. For norskfødte med innvandrerforeldre er dette foreldrenes fødeland (Sandnes, 2017).

I min studie har jeg bestemt meg for å beskrive den aktuelle elevgruppa og deres foreldre med begrepet *minoritetsspråklige*. Jeg valgte dette begrepet ikke bare fordi at det er den hyppigst brukte betegnelsen for denne gruppa, men også fordi at begrepet gjenspeiler et maktmessig forhold. Det er dette forholdet som utgjør avhandlingens teoretiske kjerne. Mer om dette skriver jeg i påfølgende kapittel. Personlig er jeg derimot tilhenger av begrepene *flerspråklig* eller *tospråklig* – begreper som synliggjør ressurser hos omtalte individer.

Minoritetsspråklige er en meget heterogen gruppe, både når det kommer til nasjonaliteter, språkgrupper, religion, kultur, mattradisjoner, med flere. (Sandnes, 2017; Dzamarija, 2016; Chinga Ramirez, 2015; (Bakken & Hyggen, 2018). Innad i denne gruppa er det også store forskjeller på landbakgrunn, sosio-økonomisk status, religion og religiøs tilhørighet og skoleprestasjoner (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017; Steinkellner, 2017; Chinga Ramirez, 2015). Det å omtale denne varierte gruppa ved bruk av ordet *minoritetsspråklige* kan gi et falskt inntrykk av at den består av likedannede; derfor byr begrepsbruken på flere utfordringer og etiske dilemma. Likevel bidrar analyser på gruppenivå til å avsløre viktige tendenser og stimulere til videre forskning på et mer nyansert nivå.

Det er meget viktig å bemerke at minoritetsspråklige som er født i Norge ifølge SSB har levekår og skoleprestasjoner som likner mer på resten av befolkningen enn på innvandrerne for øvrig (Steinkellner, 2017; Sandnes, 2017; Dzamarija, 2016). Den aktuelle betegnelsen for denne gruppa er *norskfødte med innvandrerforeldre* (SSB, 2021b).

Det finnes likevel noen særskilte trekk som statistiske analyser registrerer hos den svært homogene gruppa *minoritetsspråklige elever* i norsk skole (Chinga Ramirez, 2015; Sandnes, 2017; Dzamarija, 2016; Nygård, 2010):

1. Lavere skoleprestasjoner.
2. Foreldre med lav utdanning og lav sosio-økonomisk status.
3. Lavere andel av minoritetsspråklige som begynner i videregående opplæring og høyere andel dropper ut (pushes ut¹) av videregåendeskoledanning enn hos befolkningen ellers– dette gjelder særlig for minoritetsspråklige innvandrere, altså ikke for norskfødte (SSB, 2014; SSB 2021c; Dzamarija, 2016; Steinkellner, 2017).

Tidligere forskning skisserer et nøkternt bilde av hvordan minoritetsspråklige elever møtes av det norske og majoritetsstyrte skolesystemet (Phil, 2003; Chinga Ramirez, 2015; Lund 2017; Bjordal, 2016; Antirasistisk senter, 2017; Amundsen & Garmannslund, 2016; Ungdata junior, 2018). Minoritetsspråklige elevers ressurser samt språklig og kulturell kompetanse utnyttes av skolesystemet i svært liten grad, de føler seg undertrykt og ikke anerkjent som likeverdige. Systemets manglende kultursensitive kompetanse gjør at elever påføres vansker og diagnoser (Phil, 2003). Minoritetsspråklige elevers foreldre inkluderes ikke i tilstrekkelig grad i prosesser for å støtte deres barn (Bakken, 2009; Bouakaz, 2009; Bø, 2012; Dahlstedt, 2009; Drugli & Nordahl, 2016).

Den norske skolen viser tendenser til å fokusere på tiltak som har som mål å kompensere for elevers manglende norskkulturelle og språklige kompetanse, men uten å anvende og anerkjenne elevers allerede eksisterende ressurser (Engen, 2010; Lund, 2015; Chinga Ramirez, 2015; Hauge, 2007). Noe som videre har negativ innvirkning på

¹ Røsand & Sommer Hoel, 2018

disse elevers læringsforutsetninger (Lund, 2015; Chinga Ramirez, 2015, Amundsen & Garmannslund, 2016; Hauge, 2007).

Minoritetsspråklige elevers subjektposisjon bygges etter prinsipper i interseksjonalitet, dvs. at det er det sammensatte bildet av ens flere tilhørigheter som danner dens subjektposisjon, som kan være ulik ut ifra kontekst (Staunæs, 2003). Dette innebærer at i noen sammenhenger blir det ens minoritetsspråklig bakgrunn som dominerer og definerer dens posisjon, i en annen kontekst blir det personens kjønn, yrke, hudfarge, familietilhørighet, utdanningsbakgrunn, landbakgrunn eller bydel den kommer fra som er avgjørende for subjektposisjonering (Fandrem, Haus, & Lund, 2015; Chinga Ramirez, 2015). Dette kan være svært ødeleggende på både mikro- og makronivå er når kun én av personens mange tilhørigheter vektlegges uansett kontekst – som for eksempel når en av elevene til enhver tid først og fremst blir definert som utlending eller minoritetsspråklig, uten at resten av hans tilhørigheter og kompetanse blir anerkjent og anvendt (Dyrlid, 2017; Odden, 2020; Eriksen, 2019; Rosten, 2015; Fjellidahl, 2019; Chinga Ramirez, 2015; Phil, 2003; Lund, 2015; Redd barna, 2020).

Jeg velger her å sitere en av den kritiske postkolonialismens hovedteoretikere Edward Said (1994) *no one is purely one thing* (i Chinga Ramirez, 2015). Det som beskrives i litteratur og forskning knyttet til minoritetsspråklige elever i det norske skolesystemet indikerer dessverre at påstanden ikke gjenspeiler måten minoritetsspråklige elever blir sett på av majoriteten i skoler, da de først og fremst blir definert som utlendinger (Chinga Ramirez, 2015; Antirasistisk senter, 2017; Pihl, 2010; Redd barna, 2020).

2.3 Maktforhold mellom majoritet og minoritet i skolen sett gjennom postkolonjal prisme

Skolen og skolesystemet er et miljø barnet gjennom skoleplikten er pålagt til å befinne seg i. Et miljø uten anerkjent utvei. Derfor er staten og kommunene pålagt og forpliktet til å sørge for at alle elever har det godt på skolen (blant annet gjennom § 9 A i Opplæringsloven).

I skolen er både majoritetselever og minoritetselever tvunget inn i et system delt i trinn og klasser. Minoritet som begrep beskriver ikke bare et tallmessig balanseforhold – et mindretall – men også maktmessig underleggelse (Chinga Ramirez). I demokratiske systemer er det majoriteten som bestemmer. Problemet oppstår når det er hudfarge, religion eller morsmål som etter faste retningslinjer bestemmer hvem som hører til majoriteten og hvem som ikke gjør det (Dill & Zambrana, 2013).

Skolen er den arenaen der de fleste majoritetselever daglig interagerer med jevnaldrende fra flere språk- og landgrupper. Skolen er i denne forstand ulik den norske populasjon der ifølge SSB 21% av befolkningen ikke har kontakt med innvandrere på noen arena, 30% har kontakt med innvandrere på en arena, og 23% på to (SSB, 2020 a). I slik sammenheng kan vi definere skolen som hovedarena for både bygging av egne erfaringer i samhandling med ulike minoriteter, men også arena for innføring i etablerte maktstrukturer som posisjonerer majoritetsspråklige og minoritetsspråklige i forhold til hverandre (Dyrlid, 2017).

I denne studien er postkolonialismen en avgjørende teori. *Postkolonial teori er en makroteori som fokuserer på de symbolske konsekvensene kolonialismen og imperialismen har hatt i verdensammenheng* (Chinga Ramirez, 2015; Andreotti, 2011). Kritisk postkolonialisme er en kritisk teoretisk tolkningsmetode som tar oppgjør med historiske syn basert på diskurs fra koloniseringstiden.

Etter Chinga Ramirez (2015), benytter jeg meg av Andreottis (2011) definisjon av postkolonial kritisk teori:

In terms of global hegemony (defined as the power to enforce, normalize and naturalize local ethnocentric perspectives on a global scale), the emphasis of postcolonialism is how a local (European/Western) epistemology came to occupy a position where it could project itself as global and universal, through institutions such as schools and universities and modes of organisation such as nation-states and democracies. The global dissemination of the imposed universalisation of Western/Enlightenment ideals and aspirations places the focus of postcolonial analyses firmly on European colonialism and its material and epistemic violence and arrogance.

Det Chinga Ramirez (2015) etter Spivak (1988) forsøker å sette lys på er at dagens utdanningssystem i Norge i kritikkverdig grad overfører diskurs fra koloniseringstiden – om Vesten som har rett til å sivilisere og herske over den tredje verden. Denne prosessen foregår tilsynelatende usynlig og taust, uten at majoriteten nødvendigvis er bevisst diskursen (Säljö, 2006). Utdanningssystemet lar aktivt være å formidle kunnskap om hvordan koloniseringstiden og senere imperialismen er ansvarlig for å opprettholde ubalansen mellom den såkalte rike vesten og resten av verden (Spivak G. C., 1990 i Chinga Ramirez (2015) og hvordan denne diskursen påvirker liv til minoriteter i Norge.

Et enda mer ekstremt aspekt ved den postkoloniale diskursen som viser seg å fortsatt sitte under huden på mange i den vestlige verden (og resten av den) er utviklingen av mindreverdigfølelsen hos minoritetsgrupper. Spivak (1988) hevder at *gjennom å skape et subjekt som føler seg mindreverdige og underlegne, ønsker den underordnede å bli sivilisert selv. Dette forsterker vestens kulturelle overlegenhet*. Spivak (2003) kaller dette samspillet mellom vesten og de *orientale* for *epistemisk vold* – en slags stockholmssyndrom, der den undertrykte føler behov for den som undertrykker og er taknemlig for å bli sivilisert (Spivak, 2003; Odden, 2020; Dyrild, 2017). I en verden der slike samhandlingsmønstre er naturlige og underbevisste vil de involverte ikke oppleve behov for å forandre *status quo*, således opprettholdes ubalansen. I dagens Norge, som er eksponert for økt innvandring, er det etisk nødvendig å vie offentlig oppmerksomhet og forskningsmessig innsats for å undersøke hvordan postkolonial diskurs påvirker innvandreres muligheter for å danne en trygg subjektposisjon (Young, 2003; Chinga Ramirez, 2015; Ryland, 2019).

Om bildet av majoriteten jeg skisserte i tidligere avsnitt er sant, dvs. at majoriteten ikke har noen klar bevissthet angående sin egen hegemoniske makt over definisjonen på normalitet, så ser vi at minoriteter står i fare for å bli grundig undertrykt, uten at majoriteten legger merke til det.

Både Pihl (2003), Chinga Ramirez (2015) og Lund (2017) skriver om måten etablert diskurs, handlingsmønstre og opplæringsmetoder i norsk videregående skole understreker minoritetsspråklige elevers annerledeshet og mangler og derfor fører til deres undertrykkelse og marginalisering.

Pihl (2003), Chinga Ramirez (2015) og Antirasistisk senter (2017) skriver om manglende balanse i samspillet mellom majoritet og minoritet. I rapporter fra Antirasistisk senter, (2017) og Redd Barna (2020) finnes det mange beskrivelser av minoritetsspråklige elevers krenkende erfaringer i det norske skolesystemet. En av elevene kommenterte sin historie slik (...) *så det var en veldig symmetrisk behandling av en asymmetrisk situasjon. Og det var veldig frustrerende (...)*. Her relaterer den tidligere eleven til en situasjon der han måtte forsvare sitt ståsted i forhandlinger med majoritetsspråklige elever og i regi av skolens administrasjon (Antirasistisk senter, 2017). Den overordnede diskursen gjorde at han i utgangspunktet sto maktmessig svakere stilt enn hans antagonist fra majoriteten, men forhandlingene ble tilrettelagt ut ifra en tanke om likestilling og likt maktforhold, noe som minket hans sjanser for å beholde sin integritet i hele situasjonen. En slik manglende tilrettelegging motstrider prinsipper belyste i blant annet Kunnskapsløftet (2006) der det står at *større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev*.

Likestilling er i Norge og i norsk skole verdsatt som en av hovedprinsippene. Pihl (2009), Seeberg (2003), Gullestad (2006b) og Chinga Ramirez (2015) setter lys på at likestilling i den norske konteksten er direkte forbundet med likhet i en etno-nasjonal forstand. En slik kontekst bærer på utfordringer når målet er inkludering eller integrering.

Vellykkethet i minoritetskontekst måles ved å stadfeste graden av integrering eller likhet med den norske majoriteten, jo mer norsk, jo bedre (Hauge 2007 i Chinga Ramirez 2016). Inkludering handler derimot om å befinne seg i *et system som stadig er i forandring ut fra hvem som til enhver tid er til stede og bidrar. Elevene skal altså, uavhengig av bakgrunn få tilpasset opplegg bygget på anerkjennelse og trivsel, og som er faglig tilrettelagt ut fra elevens forutsetninger og muligheter* (Lund, 2017).

De ulike minoritetsgruppene klassifiseres ulikt i en maktstruktur og det er de faktorene som er avvikende fra normaliteten som definerer deres tilhørighet (som *dem – ikke oss*), selv om de samlet sett kan ha mye mer til felles med majoriteten enn det som skiller dem fra den.

I sin masteroppgave hevder Fjell Dahl (2019, s.21) etter Skrefsrud (2018) det vil være avgjørende at lærere (og administrasjon) har en mangfoldskompetanse som gjør at de *har mot til å stå opp mot såkalte «sannheter» i norsk skoletenkning og tradisjon for å skape nye veier og forståelser for arbeidet i et mer mangfoldig klasserom*. En slik praksis motvirker fremmedfrykt som dannes både hos majoriteten og minoritetene i situasjoner der de ikke har, og heller ikke etterstreber, felles forståelsesgrunnlag (Høgmo, 2005).

Om skolen ikke lykkes med å stoppe og motvirke skadelige virkninger av eksisterende postkoloniale holdninger som forulemper de som ikke hører til majoriteten, kan systemet risikere at de får en respons i form av minoriteters offensive og avvisende eller passive atferd (Chinga Ramirez, 2015; Farmer, Estell, Leung, Trott, & Cairns, 2003; Rosten, 2015). Skolen må anerkjenne, understøtte og framheve nye måter å være norsk på.

2.3.1 Kjønn som en relevant faktor

Kjønn anses som en viktig forklarende variabel i forskningssammenheng (Korsvik & Rustad, 2018). Kjønn er direkte knyttet til kjønnsroller som tradisjonelt sett er *sosialt og kulturelt skapte normer, verdier og forventninger knyttet til det å være kvinne eller mann, jente eller gutt* (Korsvik & Rustad, 2018). Kjønnsroller ansees som kulturavhengige (Eriksen & Sajjad, 2020). Kjønn er også en relevant faktor i *interseksjonalitetsperspektivet* (Staunæs, 2003) som utgjør en viktig del av denne studiens teoretiske bakteppe.

Dette forskningsprosjektet har blitt gjennomført med et snev av *kjønnsperspektiv*, noe som innebærer *at kjønn på en systematisk måte analyseres gjennom forskningsprosessen uten at det nødvendigvis er hovedfokus* (Korsvik & Rustad, 2018). Kjønn er tatt i betraktning i deler av analysen i denne undersøkelsen, men prosjektet defineres ikke som *kjønnforskning* (Korsvik & Rustad, 2018).

Kjønn og kjønnsforskjeller i skolesammenheng er et bredt tema i seg selv. Av hensyn til oppgavens hovedemne – dvs. fokus på forskjeller i minoritetspråklige og majoritetspråklige elevers (på gruppenivå) oppfatning av utvalgte skolerelaterte fenomener, skal jeg ikke gå i dybden på den sammensatte problematikken rundt kjønn, kultur, identitet eller nevro-biologiske forskjeller (Nielsen & Henningsen, 2018; Krumsvik, 2019; Grøgaard & Arnesen, 2016).

Hva som ansees som kvinnelig eller mannlig er ofte ubevisst og varierer over tid og mellom forskjellige kulturer (Korsvik & Rustad, 2018; Eriksen & Sajjad, 2020). For noen minoritetspråklige jenter og gutter kan normer og forventninger i den norske skolen stride imot det som er forenelig med akseptable normer i deres kultur. Slike mellomkulturelle møter vil være utfordrende for ens identitet og ikke sjeldent også integritet (Santos, 2010). Forståelse av sosiale kategorier som kjønn, sosial klasse og etnisitet er tydelig knyttet til den sosiale og kulturelle konteksten man befinner seg i (Staunæs, 2003). Disse kategoriene er avhengige av hverandre (Dill & Zambrana, 2013; Eriksen & Sajjad, 2020) og kan forandres over tid og ut ifra kontekst (Gustavsen, 2018).

Kjønn er i min studie brukt som bakgrunnsvariabel som muliggjør å se nærmere på om det finnes forskjeller eller likheter blant majoritetspråklige og minoritetspråklige jenters og gutters opplevelse av støtterelasjoner, ensomhet, samt skoleprestasjoner.

Gutter og jenter i norske videregående skoler er i ulik grad avhengig av støtterelasjoner (lærer støtte, foreldrestøtte og medelevstøtte) og disse har ulik betydning for deres skoleliv (Røsand & Sommer Hoel, 2018).

Data fra tidligere studier viser at jenter i norsk skole har gjennomsnittlig bedre leseferdigheter og karakterer enn gutter (SSB; Halsan, 2016; Nielsen & Henningsen, 2018; Krumsvik, 2019; Grøgaard & Arnesen, 2016; Gustavsen, 2018). Forskning viser at det kan være flere årsaker til dette – alt fra guttehjernens senere modning (Krumsvik, 2019; Grøgaard & Arnesen, 2016; Nielsen & Henningsen, 2018) til læreres vurderinger av elevers individuelle sosiale ferdigheter og disse vurderingers innvirkning på vurdering av elevers skolefaglige prestasjoner (Gustavsen, 2018). I denne konteksten er det viktig å synliggjøre at gutter «dropper ut» av skolen oftere enn jenter (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001; Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011; Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008; Mjaavatn & Frostad, 2014).

Selv om jenter oppnår høyere prestasjoner på skolen enn gutter, så er det også de som oftere opplever emosjonelle problemer (Bakken, 2017; Folkehelseinstituttet, 2015; Røsand & Sommer Hoel, 2018). Forekomsten av ensomhet blant ungdommer presenteres i tabellen nedenfor.

Tabell 1 Forekomst av ensomhet. Prosentandel av ungdom ungdomsskole og videregående skole, Nord-Trøndelag 2011 -2014, n= 5939, basert på Ungdata.

Ensomhet blant ungdom i Nord-Trøndelag (andel)		
	Jenter	Gutter
Svært mye ensomhet	11	4
Ganske mye ensomhet	13	8
Lite plaget av ensomhet	29	21
Ikke plaget av ensomhet	47	67

Data presentert i tabell 1 viser at det er nærmest tre ganger så mange jenter som gutter som opplever *svært mye ensomhet* i skolen. Andelen jenter som ikke opplever ensomhet i skolen er lavere enn andelen gutter som ikke strever med ensomhet. Det er viktig å påpeke at betraktelig mange flere jenter enn gutter fullfører videregående skole, på tross av høyere grad av opplevd ensomhet (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001 og Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011 i Frostad & Mjaavatn, 2014).

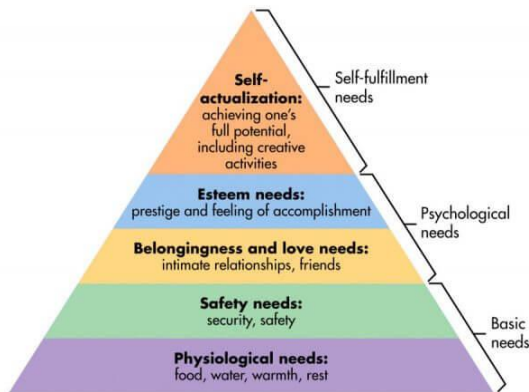
2.4 Tre overordnede teoretiske perspektiver

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvordan Maslov's, Biesta's og Bronfenbrenner's teorier kan brukes til å forklare sammenhenger knyttet til studiens problemstilling.

Alle tre teoriene sees gjennom sosial-konstruktivistisk prisme, der hovedprinsippene tilsier at all internalisering, eksternalisering og objektivisering i menneskers liv er påvirket av deres *individuelle virkelighetsforståelse som kontinuerlig formes av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med* (Tjora, 2020). Det er relevant å påpeke at sosial konstruktivisme generelt – samt i denne avhandlingens kontekst – ikke bør tolkes som kulturel relativistisk fornektelse av eksistensen av objektiv sannhet (eller fravær av skillet mellom rett og urett). Tvert imot, teorien muliggjør oppnåelse av gjensidig anerkjennelse mellom partene og videre åpner for potensiell forståelse og konsensus.

2.4.1 Maslov

Maslows teori (1993) omhandler grunnleggende menneskelige behov som styrer folks atferd og motivasjon (Imsen, 2020).



Figur 1 Maslows pyramide (utforsksinnet.no, 2021).

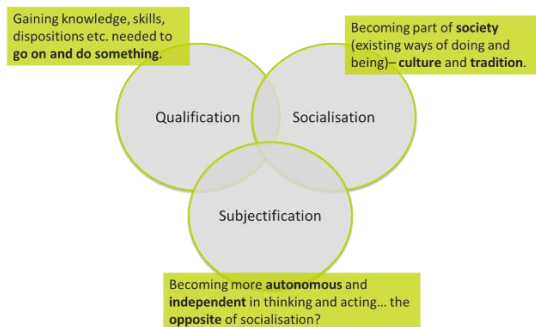
Behovene i Maslows teori er framstilt som en pyramide der mangelbehov i bunnen av pyramiden må dekkes først, deretter kommer psykologiske og sosiale vekstbehov. Maslows teori har møt en del kritikk, særlig når det kommer til hans rigiditet knyttet til rekkefølgen på behovssorter og behovet for å dekke dem etter en fast orden. Hovedtrekkene fra teorien er likevel fortsatt aktuelle både i psykologifeltet og organisasjonsledelse, og disse to er tett knyttet til denne studiens kjerne. Maslows teori visualiserer menneskers ustoppelige trang mot tilfredsstillelse, anerkjennelse og utvikling (Imsen, 2020). Skolen er gjennom en rekke lover og forskrifter forpliktet til å dekke disse behovene hos elever (Reeve, 2002 i Helsedirektoratet, 2015). Dessverre er det slik at det på tross av nasjonale mål fortsatt finnes sultne elever i norske klasserom. Det finnes de som ikke har venner og de som blir plaget i skolegården, eller latterliggjort av lærere. Det finnes også de som føler at skolen stopper dem fra å fullfylle individuelle mål, fordi at de ikke er forenelige med det som skolen velger å anerkjenne som akseptabelt, bra og/eller norsk.

Om vi beveger oss bort ifra diskusjonen om basale behov og konsentrerer oss om de psykologiske og sosiale behovene, ser vi at tilfredsstillelse er uadskillelig knyttet til interaksjon med andre (Imsen, 2020; Tetzchner, 2001; Bø, 2012). I skolekontekst er det medelever, lærere og foreldre som kan gi eller *la være å gi* bekreftelse og anerkjennelse og sosial status. I lys av den kritiske postkoloniale teorien introdusert tidligere i oppgaven, kan man stille seg spørsmål om hva som skjer når overordnede holdninger og handlingsmønstre hemmer eller umuliggjør at minoritetsspråklige elevers psykologiske og selv-realiserings behov kan dekkes. Det er viktig å huske at *individer trenger anerkjennelse fra det kollektive og fra samfunnet rundt seg for å skape en positiv selvforståelse* (Bhabha, 1994 i Chinga Ramirez, 2015). Et evig underskuddssyndrom forårsaket av handlingsmønstre satt i omfattende system vil føre med seg destruktive virkninger for individer disse rammer (Chinga Ramirez, 2015; Eriksen, 2019; Ryland, 2019; Gressgård & Harlap, 2014). Strategier som assimilering og manglende anerkjennelse av kompetanse som ligger i annerledesheten har direkte destruktiv virkning på minoriteter disse rammer (Chinga Ramirez, 2015; Fjell Dahl, 2019; Helsedirektoratet, Trivsel i skolen, 2015; Bjordal, 2016; Engen, 2004; Eriksen & Sajjad, 2020).

Siden Maslovs teori handler om motivasjon og atferd, vil udekkede behov - og særlig følelse av maktesløshet knyttet til mislykkede forsøk på å dekke disse – medføre senket motivasjon (Seligman, 1992) og/eller affektiv atferd. Disse kan bli operasjonalisert i form av fravær, dårlige karakterer, manglende skolefaglig innsats, aggresjon eller apati, radikalisering eller undergivenhet, ensomhet samt sosial og følelsesmessig desperasjon (Imsen, 2020; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016; Bedre, 2016; Chinga Ramirez, 2015; Hofslundsengen, 2011; Lie Andersen & Dæhlen, 2017; Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016; Ryland, 2019).

2.4.2 Biesta

Gert Biesta (2011) skisserer et bilde av skolesystemet som en arena der unge mennesker kvalifiseres, sosialiseres og der det foregår subjektiveringsprosesser. Å kvalifisere handler om å tilføre kunnskap, sosialisering er innføring i eksisterende samspillsmønstre, mens subjektivering er utvikling av egen identitet og situasjonsuavhengig integritet (Biesta, 2011).



Figur 2 Biestas modell (21stcenturylearners.org.uk)

Kvalifisering i skolekontekst foregår etter kompetansemål og måles med kriteriebaserte kartlegginger og normbaserte tester og eksamener. Skolekarakterer brukes til å oppgi grad av oppnåelse av gjeldende kvalifiseringskrav.

Solisering struktureres til dels gjennom den nasjonale læringsplanen, samtidig som den i en grad foregår fritt og på basis av gjeldende diskurser og uskrevne sosiale normer og skikker. For noen minoritetsspråklige elever vil deler av kvalifiseringskravene i norsk skole kunne oppleves som uforståelige og derfor meningsløse (Eriksen & Sajjad, 2020; Chinga Ramirez, 2015). I tilfeller der det oppstår diskrepans mellom elevens forståelsesgrunnlag og skolens krav, vil kravene ikke være meningsbærende for elever og deres foreldre og de vil derfor ikke kunne tilføre kunnskap som etterstrebes. Samtidig er det potensielt sannsynlig at noen elevers kompetansebehov ikke innfris gjennom norsk skoles læringsplan, og at deres sosialiseringsmåter verken blir anerkjent eller lagt til rette for (Chinga Ramirez, 2015; Lund, 2017; Eriksen & Sajjad, 2020). I tillegg kan manglende språkkompetanse (norsk) gjøre det vanskelig for noen minoritetsspråklige elever å delta i verbal sosialisering på en kvalitativt tilstrekkelig måte, slik som denne videregående skoleeleven beskrev det: *i min vanlige norskklasser kan jeg ikke vise hvem jeg er og jeg kan heller ikke være meg selv; jeg føler meg fortapt noen ganger, og alt dette på grunn av språket* (Chinga Ramirez, 2015).

Subjektivering, dvs. dannelsen av egen identitet er den tredje av prosessene som foregår i skole (Biesta, 2011). Subjektivering innebærer ifølge Biesta (2011) å være i stand til å se på det etablerte med et kritisk blikk for individer fra både majoritet og minoritet, anerkjenne det ukjente og handle ut ifra egne overbevisninger og egen sans for rettferd (Brunstad, Sæverot, & Reindal, 2015 i Ryland, 2019).

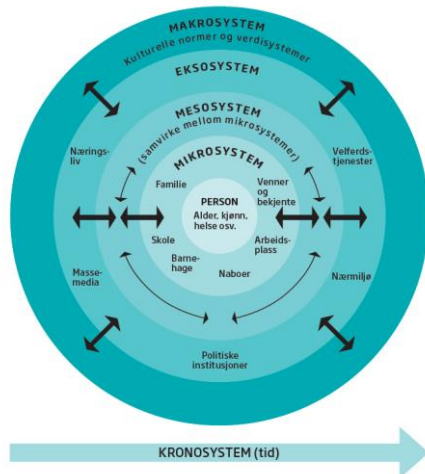
Subjektet er antonymet til objektet, subjektposisjon innebærer at en har maktmessig kontroll overfor sin egen tilværelse og ikke er et objekt for andres handlinger og krenkende eller begrensende gjerninger. Subjektivitet er knyttet til integritet, altså at en har en kontekstuaavhengig følelse av å være hel og ha kontroll. Fenomenet jeg i denne studien ønsker å få fram er en tilstand der minoritetspråklige elever utsettes for majoritetens omfattende og herskende hegemoni, samt minoriteters kontrollerende press (Ryland, 2019; Chinga Ramirez, 2015; Rosten, 2015).

Både lærere, medelever og foreldre spiller viktige roller i alle tre delprosessene presenterte i Biestas (2011) teori. Ryland (2019) presenterer i sin oppgave bilder av tre minoritetspråklige damers hverdag preget av konstant leting etter kompromisser grunnet i deres behov for å unngå sosial avvisning fra venner, familie og skolesystem. De tre damenes historier kan sammenlignes med et slalåmløp mellom ulike sosiale begrensninger og egne ønsker, et løp som er styrt av behovet for selvrealisering på tvers av kulturer, kjønns- og sosiale roller (Ryland, 2019). Med disse historiene i bakhodet, samt resten av forskning og teori knyttet til denne studiens emne, kan man konstatere at subjektiveringsprosessen for mange minoritetspråklige er mer allsidig belastende enn for de fra majoriteten.

2.4.3 Bronfenbrenner

Den siste av tre teoretikere i dette kapittelet er Urie Bronfenbrenner og hans utviklingsøkologiske modell. Bronfenbrenners (1979) teori omhandler samspillet mellom individet og samfunnet rundt.

Bronfenbrenner (1979) legger vekt på at påvirkning mellom individ og miljø er gjensidig. Teorien deler miljø i 5 kretser: makro-, ekso-, meso-, mikro og siden 2005 også kronosystem. Individet befinner seg i mikrosystemet og har direkte kontakt med de som også oppholder seg på dette nivået (familie, venner, lærere, trenere, osv).



Figur 3 Bronfenbrenners modell (utdanningsforskning.no)

Bronfenbrenner (1979) definerer utviklingsøkologi som en prosess mellom individet i utvikling og de miljøene, eller konteksten det omgir seg med (Rønningen, 2003). Teorien belyser at helse ikke er noe som kun er knyttet til individet og dets valg, men at helse og trivsel på alle nivå er avhengig av en kontekst (Hauge & Mittelmark, 2003). Samspillet mellom nærmiljøene defineres av Bronfenbrenner som *mesosystemet*. Det er betydningsfullt for individets utvikling at deltagerne i disse umiddelbare nærmiljøene har en tett og positiv relasjon med hverandre og er i direkte samhandling. Et eksempel på dette kan være samarbeidet mellom hjem og skole (Rønningen, 2003)

Det mest fjerne systemet fra individet (i Bronfenbrenners modell) er kronosystemet. Kronosystemet betegner ulike forandringer som er relevante for systemets ideologiske tanke sett, økonomiske systemer, menneskesyn og/eller diskurs går gjennom over tid.

Neste nivå i modellen befinner seg også forholdsvis langt unna individet og kalles makronivå/makrosystem.

Eksempler på faktorer i makrosystemet er lovverk, verdier, normer og ritualer (Helsedirektoratet, 2015). Også overordnede diskurser som postkoloniale holdninger, rasisme, kapitalisme eller sexismen befinner seg på dette nivået (Chinga Ramirez, 2015; Nielsen, 2014). Norsk fellesskole er preget og utformet av middelklassekultur, noe som fører til ekskludering av individer som ikke er fortrolig med dette verdisetten og spillmønstrene som følger med (Chinga Ramirez, 2015; Eriksen & Sajjad, 2020; Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Opheim, 2011; Säljö, 2006; Santos, 2010; Dill & Zambrana, 2013).

Nasjonale planer, offentlige utredninger og forskrifter (som alle inngår i makronivå) er dannet med hensikt om påvirkning ovenfra og ned, derfor er underliggende nivåer gjennomtrukket av retningslinjer som stammer fra makronivå. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at ved flytting fra land til land kan religiøse, politiske og verdimeslige holdninger på makronivå forandre seg, som for eksempel fra islam til kristendom eller jødedom – noe som fører med seg omfattende ringvirkninger for individet som befinner seg på mikronivå (Berg, 2010). Ved flytting til et kristent land kan en muslim oppleve at de kjente verdimeslige veiviserne har blitt flyttet fra makronivå (i opprinnelseslandet) til mikro- og mesonivå og samtidig erstattet med et ukjent makroverdisett (kristent). Dette vil medføre behov for innføring i de nye reglene; ofte etter prinsippet om at veien blir til mens man går.

I Norge er utdanningssystemene gjennom The Salamanca statement (The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994 i Fjell Dahl, 2019) forpliktet til å vektlegge elevens bakgrunn og erfaringer i undervisningen, noe som er grunnlaget for det som kalles for *mangfoldssensitiv undervisning* (Lund, 2017; Munthe, 2011; Fjell Dahl, 2019). I NOU 2011:14 står det at *sosial bakgrunn, språkvansker og monokulturelle holdninger og praksiser er hovedårsaker til resultatforskjellene mellom personer med innvandrerbakgrunn og befolkningen for øvrig i norsk skole*. Bjordal (2016) analyser av utvalgte skoler i Oslo-området viste *ingen tiltak knyttet til å endre institusjonaliserte kulturelle verdimønstre i skolen for å endre mulighetene for deltakelse for særlige grupper* (Bjordal, 2016). Skolene rettet sitt fokus på minoritetsspråklige elevers utilstrekkelige norsk-språkkompetanse og deres familiers lave sosio-økonomiske status, samtidig uteble diskusjonen rundt disse elevers minoritetsstatus og potensielt også ressurser. Hun fant ikke tegn på systemets anerkjennelse av ressurser som er knyttet til minoritetsspråklige elever i undersøkte skoler (Bjordal, 2016). I tillegg viser Bjordal (2008) at siden innføringen av LK06 ble ivaretagelse av mangfoldet og ansvaret for opplæring av minoritets elever forskjøvet fra politisk makronivå til mikronivå (skoler).

Ekosystemet befinner seg under makrosystemet. Ifølge den utviklingsøkologiske modellen plasseres massemedia, velferds- og politiske institusjoner, nærmiljø og næringsliv her. Det som er spesielt for både minoritetsspråklige unge og voksne er at diskriminering rapporteres på alle disse nivåene (SSB, 2021a).

Minoritetsspråklige diskrimineres på arbeidsmarkedet, de underrepresenteres i lokale politiske organisasjoner, investeringer i nærmiljø i minoritetsdominerte nabolag underprioriteres ofte av politikere, og i tillegg er bunadskledde damer med hijab (Thomas, Alhassan, & Kaarstad Lie, 2020; Eriksen, 2019) eller nordmenn som snakker med et snev av aksent, nødt til å forsvare sitt tilstedeværelse i Tv-programmer ved dekning av nasjonale høytidsdager. Brochmann, (2004) i Chinga Ramirez (2015) konstaterer at hovedprinsippene i velferdsstaten ikke er forenelige med mangfoldssensitivitet. Eriksen og Stjernfelt (2009) presenterer en analyse av skandinaviske lands mislykkede forsøk på å inkludere minoriteter i samfunnet uten å herske over dem.

Nest siste nivå i Bronfenbrenners modell er mesonivået. Det er en sfære som oppstår i møte mellom ulike mikronivåer. Mesonivået oppstår for eksempel i møter mellom foreldre og skolen, eller på samarbeidsmøter mellom flere instanser som jobber med individet.

Fjell Dahl (2019) etter Andersen (2016) gjør leseren oppmerksom på at rektorutdanningen *ikke har eksplisitte mål for kompetanseheving innen flerkulturell pedagogikk*. Dette har med stor sannsynlighet innvirkning på mange skolars manglende prioritering av økt kompetanse på mangfoldssensitivitet. Behovet for økt kompetanse ble bekreftet i NOU 2015:2 *Å høre til*, men uten gjenklang i form av implementering av forandringsarbeid og økt forskningsinnsats.

Oftest er det slik at skoler ber Pedagogisk Psykologisk Tjeneste om bistand i saker der skolen alene ikke klarer å håndtere gitte utfordringer. Pihl (2010) skriver at PPT med sine mangelfulle utredningverktøy og utilstrekkelig kompetanse knyttet til mangfoldssensitiv pedagogikk bidrar til å sette fokus på minoritetsspråklige elevers mangler, uten å synliggjøre og anvende ressurser. En slik praksis kan ha hemmende virkning på minoritets elevers (og deres foreldres) subjektiveringsprosesser.

Når ledere på lokalt nivå (skole, PPT, idrettslag, kulturtilbud) mangler nødvendig kompetanse til å kunne anerkjenne sine kunnskapsmangler og deretter sette i gang prosesser for å øke kvaliteten på inkluderingsforsøk, er det ikke overraskende at minoriteter ikke føler seg velkommen i varmen. Gay (2010) i Chinga Ramirez (2015) skisserer et omfattende bilde av det potensielle arbeidet som *innebærer at det mangfoldssensitive skal gripe inn i alt fra innhold i læreplaner, arbeidsmetoder, sosialt klassemiljø, vurderinger, klasseledelse og relasjoner mellom alle deltakere i klassen.*

Sist, men absolutt ikke minst, kommer mikrosystemet. Mikrosystemet består av personer individet møter direkte. I flere minoritetsspråklige elevers liv kan de nærmeste mikrosystemer være preget av delvis forskjellige verdigrunnlag, holdninger og overbevisninger enn det som er gjennomsnittlig for majoriteten. En slik situasjon bærer på utfordringer i subjektiveringsprosessen og kan føre til utfordrende reaksjoner fra ulike mikro- og mesonivåer individet er omgitt av. Å bli til en voksen i en verden styrt av mange forskjellige verdsett er noe få hadde meldt seg på frivillig. Både Ryland (2019), Rosten (2015) og Chinga Ramirez (2015) gjengir sine informanternes fortellinger om valg som er svært vanskelige å ta, men likevel uunngåelige, om å både danne, omforme og beskytte sin identitet og integritet; om å måtte ta hensyn og hensikt og svært ofte måtte skjule og lyve for å ikke brenne bruere som absolutt bør stå. Slik er verden for mange minoritetsspråklige, en verden så variert og så full av motstand og utfordringer at resultatene uunngåelig blir til noe særegent – et subjekt som fortjener både oppmerksomhet og anerkjennelse (Skrefsrud, 2018; Rosten, 2015; Bakken & Hyggen, 2018). Biesta (2011) skriver at subjektivering – et svært ønsket fenomen – oppstår ved motstand, noe som mange minoritetsspråklige har mer enn nok av. Også Skårderud (2020) i *Uro* beskriver motstand som den faktoren i livet som er nødvendig til å føle seg levende, motstand er ifølge Skårderud både livsviktig, dannende og - i noen tilfeller - helbredende.

2.5 Relasjoner, faglige prestasjoner og ensomhet i skolesammenheng

Om man ser nærmere på teoriene til Maslov (1993), Biesta (2011) og Bronfenbrenner (1979) kommer det tydelig fram at individets utvikling, trivsel, læring, sosialisering og subjektivering er avhengig av og skjer i samspill med andre mennesker.

Godt sosialt miljø gir grunnlag for menneskets positive vekst og utvikling, således vil negativt miljø forstyrre eller hindre utviklingsprosesser hos individer (Deci & Ryan, 2002; Bø, 2012; Tetzchner, 2001).

Skolen er en av de viktigste møteplasser for barn og unge og en plass som skal kunne karakteriseres som et inkluderende fellesskap (Ryland, 2019; Bjordal, 2008; Eriksen, 1997; Hvistendahl, 2001; Høgmo, 2005). Skolen skal fremme et godt psykososialt læringsmiljø for alle elever (Opplæringsloven § 9 A og § 1-3). Læringsmiljø innebærer samlende kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold i skolen. Disse har betydning for elevers læring, helse og trivsel (Meld. St. 22 (2010-2011)).

På skolen støttes elever av lærere, medelever og indirekte også foreldre. Både lærere, medelever og foreldre bidrar til læringsprosesser gjennom tilbakemeldinger (lærere også vurderinger), modellering og veiledning (Bø, 2012). Det foregår en gjensidig prosess mellom alle involverte – noe som Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell beskriver på et overordnet nivå, og som både Maslovs og Biestas teori forklarer mer detaljert.

Elever som trives og har et godt sosialt nettverk innenfor sin egen gruppe, har *ofte en trygg identitet og en positiv utvikling* (Østberg, 2003). Ifølge Tetzchner (2001) utgjør venner en form for sosial kapital som potensielt kan gi tilgang til fellesskap og erfaringer som har betydning for sosial tilpasning og utvikling.

I denne avhandlingens kontekst er det viktig å få fram at manglende sosial og faglig identifikasjon og tilhørighet, samt lav skolemotivasjon og familiers lave sosio-økonomiske status er de viktigste direkte årsakene til svake skoleprestasjoner og frafall hos minoritetsspråklige elever og er potensielt ødeleggende for elevers helse (Helsedirektoratet, 2015; Bakken, 2003; Bakken & Hyggen, 2018; Rosten, 2015; Christle, Jolivette, & Nelson, 2007; Croninger & Lee, 2001; Ellenbogen & Chamberland, 1997).

I kommende underkapitler presenterer jeg først faglige prestasjoner som et fenomen, deretter beskriver jeg hvordan lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte innvirker på elevers skoleliv. Siste avsnitt inneholder redegjørelse for ensomhetsproblematikk i skolen. Jeg tar et henblikk på minoritetsspråklige elever.

2.5.1 Faglige prestasjoner

Dette avsnittet handler om grunnlaget for vurderinger og måten faglige prestasjoner måles i skolen. Skolen er en arena der elever tilføres kvalifikasjoner, sosiale ferdigheter og der det foregår subjektiveringsprosesser (Biesta, 2011). Innhold i undervisningstimer bestemmes av nasjonale og lokale læreplaner. De nasjonale planene er konstruert etter den gjeldende sosio-politiske diskursen her i landet – noe som er relevant i studiens kontekst (Niето, 1999; Eriksen, 2019). Deretter er det skolens ledere og lærere som står for implementering av undervisnings- og opplæringsmetoder som skal føre til måloppnåelse hos elevene. Prestasjoner eller måloppnåelse kan måles ved normbaserte, kriteriebaserte eller dynamiske kartlegginger og tester. Normbaserte tester sammenligner elevers prestasjoner med prestasjoner til deres jevnaldrende – som for eksempel ved nasjonale prøver (Lie & Tetzchner, 2019). Kriteriebaserte kartlegginger forholder seg til en rekke mål, oppgaver og ferdigheter eleven skal kunne vise – som ved vurderinger etter kompetansemål (Lie & Tetzchner, 2019). Dynamiske kartlegginger er kriteriebaserte, men de måler ikke bare elevens måloppnåelse i testsituasjon, men også elevens potensiale og hvordan og hvor mye hjelp barnet trenger for å løse en bestemt oppgave (i Lie & Tetzchner, 2019)

Ved å fokusere på normbaserte og kriteriebaserte målinger velger utdanningssystemet å ha fokus på det som er lettest å måle og ikke den *mangfoldige aktiviteten som foregår i skolen* (Jenssen, 2011 i Somby, 2017). Mangfoldig aktivitet innebærer utvikling og anvendelse av personlige egenskaper hos elever (Løvligde 2005 i Somby, 2017; Biesta, 2011).

I norsk skole er det jenter som oppnår best faglige prestasjoner (SSB, 2020 d). Kjønnsforskjellen mellom gutters og jenters skolefaglige prestasjoner gjelder både blant etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever (Bratsberg, Røed, & Raaum, 2011; Ulriksen, Waaktaar, Lervåg, Sagatun, & Zachrisson, 2014 ; Gustavsen, 2018). Samtidig er det slik at minoritetsspråklige elever i norsk skole oppnår lavere prestasjoner enn elever fra majoriteten (Dzamarija, 2016; Steinkellner, 2017; Bakken & Hyggen, 2018; Daleng, 2015; Lund, 2017).

Hva som er årsaken til disse forskjellene, er det ikke faglig enighet om. Noen mulige forklaringsfaktorer har jeg tidligere belyst i kapittel 2.3.1 *Kjønn som relevant faktor*. Mjaavatn, Buseth, & Frostad (2019) har gjennom sin undersøkelse belyst at de flinkeste elevene opplevde å ha fått mer lærerstøtte enn det de med laveste prestasjonene rapporterte.

Lese- og skriveferdigheter hos minoritetsspråklige elever viser seg å være statistisk svakere enn hos befolkningen ellers (Tuv, 2011; Dørum & Hanssen, 2018; Amundsen & Garmannslund, 2016), noe som videre påvirker forutsetninger for god forståelse i fag. Minoritetsspråklige elever er oftere enn majoritetsspråklige utsatt for trakassering og rasisme i skolen, samtidig som at de møter lave forventninger hos sine lærere (Niето, 1999; Antirasistisk senter, 2017; Chinga Ramirez, 2015; Lund, 2017). Sosial bakgrunn, språkvansker og monokulturelle holdninger defineres av NOU 2011:14 som hovedårsaker til resultatforskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i norske skoler. Bakken & Hyggen (2018) viser i sin NOVA rapport at skoleprestasjoner til minoritetsspråklige elever påvirkes av en rekke faktorer, blant annet av sosio-økonomisk status til elevens familier, landsbakgrunn (elever fra noen grupper har stort driv mot utdanning) og botid i Norge.

Lund (2017) og Chinga Ramirez (2015) fokuserer på skolens manglende verdsetting av elevens generelle kompetanse (særlig hos minoritetsspråklige elever). Det helhetlige handlingsmønsteret i det norske skolesystemet kan defineres som indirekte diskriminering, da det faglige fellesskapet er basert på norske middelklasseforankrede kategorier som kan være utilgjengelige for mange i minoritetsgruppa, samtidig som deres kompetanse ikke blir utnyttet eller anerkjent (Lidén, Lien, & Vike, 2007; Pihl, 2010; Østberg S., 2008 i Chinga Ramirez, 2015; Bjordal, 2016). Utdanningssystemet reflekterer maktrelasjonene ellers i samfunnet (Bhopal & Preston, 2012 og Bourdieu, 1995 i Chinga Ramirez, 2015). Bjordal (2016) skriver at i planlegging av løftende skolerelaterte tiltak er skoler og kommuner nødt til å ta hensyn til minoritetsspråklige elevens etniske minoritetstilhørighet og ikke bare familiens sosio-økonomiske status.

Skoleprestasjoner hos minoritetsspråklige elever varierer avhengig av landsbakgrunn (Dzamarija, 2016). Minoritetsspråklige elever født i Norge presterer på tilnærmet samme nivå som elever med begge norske foreldre.

Det er påvist en generell negativ sammenheng mellom foreldres lave utdanningsnivå og/eller familiens sosio-økonomiske status og skoleprestasjoner hos elever (Bakken, 2009; Bakken, 2003). Minoritetsspråklige elever (født i utlandet) er overrepresentert i begge gruppene (Sandnes, 2017; Dzamarija, 2016).

Blant norske innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre er det flest med lav utdanning fra Afrika og Øst Europa utafør EU (SSB). Elever fra landsgruppa Afrika, Asia, etc. har i Norge dårligere karakterer enn majoritetsspråklige elever og de fra landsgruppa EU, etc. på tvers av skolefag (Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Opheim, 2011,

Krange & Bakken, 1998, Opheim, Gjerustad, & Sjaastad, 2013 i Amundsen & Garmannslund, 2016).

2.5.2 Relasjoner og støtte i elevens hverdag. Lærere. Medelever. Foreldre.

Elever i norsk skole påvirkes av individer tilhørende ulike kretser, noe som tidligere i oppgaven ble visualisert ved bruk av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. I en elevs liv samhandler foreldre, medelever og lærere med hverandre og påvirker hverandres relasjoner gjensidig. Samspill foregår ofte på tvers av kretser og nivåer, som for eksempel når PPT, barnevernspedagoger, BUP, HAB, innvandrertjenesten, prester, imamer, trenere eller fjerne familiemedlemmer samarbeider om en sak. Relasjoner mellom de involverte påvirkes av ulike sosiale - og i flere tilfeller religiøse - koder. Alle de involverte bidrar med sine egne former for støtte og innflytelse på elevens liv og læring. I noen tilfeller kan sosial støtte utvikle seg til sosial kontroll – dette aspektet er relevant for flere fra både minoritets- og majoritetsgruppa, men av hensyn til oppgavens omfang kommer jeg ikke til å utdype dette emnet.

I forbindelse med innholdet i dette avsnittet ønsker jeg å presentere Tardy's (1985) modell for sosial støtte (Demaray, Malecki, Jenkins, & Cunningham, 2009; House, 1981). Modellen er basert på House's (1981) femdeling av sosial støtte og ble videreutviklet av Malecki og Demaray (Malecki & Demaray, 2003; Elliott, Christine, & Demaray, 2011).

Tardy's (1985) modell visualiserer fem dimensjoner sosial støtte deles i:

1. *Retning*: handler om støtten er gitt eller fått, og hvilken rolle individet har i denne prosessen.
2. *Disposisjon*: deles i tilgjengelighet og benyttelse og hvilke av de tilgjengelige ressurser individet benytter seg av. Her er det fare for opplevd disharmoni mellom tilgjengelig støtte og opplevd støtte.
3. *Beskrivelse* og evaluering: omhandler beskrivelse og evaluering av den aktuelle støtten (mengde/omfang og kvalitet).
4. *Innhold* deles etter Houses teori (1981) i 4 underkategorier: emosjonell-, instrumentell-, informasjons- og vurderingsstøtte.
5. *Nettverk*: omhandler ulike sosiale grupperinger som individet omgås av (som familie, venner, medelever, lærere, trenere, osv).

Malecki og Demaray (2003) framlegger at sosiale relasjoner innvirker støttende på barn og ungdommers funksjon og/eller motvirker utvikling i negativ retning. Positiv virkning av støttende relasjoner på unges liv bekrefter også Bø (2012), Helsedirektoratet (2014), Murberg & Bru (2004) og Burleson & MacGeorge (2002). Både det å ta og det å yte sosial støtte kan ha positiv innvirkning på menneskers trivsel og helse (Inagaki, et al., 2016).

Oppedal, Roysamb og Sam (2004) så nærmere på helsen til utenlandske ungdomsskoleelever i Norge. Funn fra deres studie viser at lav støtte fra foreldre og venner og lav norsk-kulturkompetanse hadde signifikant negativ innvirkning på undersøkte elevens helse. I tillegg viste studien at opplevd diskriminering kombinert med

lav støtte fra familie og skoleklasse påvirker disse elevers helse ytterligere negativt (Oppedal, Roysamb, & Sam, 2004 i Demaray, Malecki, Jenkins, & Cunningham, 2009)

Frostad og Mjaavatn (2014) skriver at skolens ledelse, lærere samt et godt sosialt skolemiljø har stor betydning for elevers trivsel og følelse av tilhørighet. Opplevelse av tilhørighet kan ha forebyggende virkning på skolefravall (Anderman, 2003; Christle, Jolivet, & Nelson, 2007 i Frostad og Mjaavatn, 2014). Anerkjennende og støttende lærere er svært viktige for elevers trivsel i skolen, da deres positive atferd dekker grunnleggende menneskelige behov hos elevene (Tetzchner, 2001; Imsen, 2020; Antirasistisk senter, 2017; Redd barna, 2020). Anerkjennelse innebærer også aldersadekvate krav og forventninger, ikke bare tilstedeværelse av en positiv relasjon (Horst & Gitz-Johansen, 2010; Nieto, 1999). For ungdommer er støttende sosialt nettverk og anerkjennelse fra jevnaldrende svært viktig (Burlison & MacGeorge, 2002; Farmer, Estell, Leung, Trott, & Cairns, 2003 i Frostad og Mjaavatn, 2014; Lie Andersen & Dæhlen, 2017).

Det er i forskningsuniverset stor enighet om viktigheten ved lærerstøtte og elevstøtte som faktorer som innvirker på elevers trivsel, læring og tilhørighet i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Sandmaker, 2012; Hausstätter, 2012; Overland & Nordal, 2013; Tinti, 1993; Drugli, 2011).

I denne oppgavens kontekst er det både de generelle karakteristikkenes ved sosial støtte relevante, men også sosial støtte i kontekst av minoritetsspråklige elever i norsk skole.

Mangfoldssensitiv undervisning representerer et pedagogisk paradigmeskifte med fokus på at minoritetsspråklige elever skal få undervisning med utgangspunkt i elevens personlige og kulturelle ressurser, kognitive kapasitet og tidligere erfaringer (Eriksen & Sajjad, 2020; Fjell Dahl, 2019)

Tilhørighet til klassen og skolen synes å være særlig viktig for elever som ikke kjenner seg fortrolig med etablerte kulturelle normer som er gjeldende i skolen, men ikke er etablerte hjemme hos eleven (Garcia-Reid, Reid, & Peterson, 2005 i Helsedirektoratet, 2015; Oppedal, Roysamb, & Sam, 2004 i Malecki & Demaray, 2003).

Manglende tilhørighet, mobbing og fremmedgjøring på skolen er prosesser som hver for seg, og samlet, ødelegger for elevers trivsel og forutsetninger for fruktbar læring (Helsedirektoratet, 2015; Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016).

Foreldre spiller en avgjørende rolle i å bygge elevers trivsel og støtte deres læring (Hattie, 2009 i Helsedirektoratet, 2015; Tetzchner, 2001). Foreldre utøver sin støtte ved å modellere, bygge og opprettholde elevers motivasjon og læring (Hattie, 2009 i Helsedirektoratet, Trivsel i skolen, 2015). Familiens sosio-økonomiske status, deres involvering i elevens læring, samt hjemmemiljø generelt, har ytterligere innvirkning på elevers forutsetninger for mestring og trivsel (Helsedirektoratet, 2015; Danielsen, 2010; Santos, 2010; Bø, 2012).

Om man tar utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, ser man at de ulike instansene rundt eleven møter hverandre og samarbeider om ulike mål. Skole-hjem samarbeid er et av de mest relevante av mesonivåene i elevens verden (Drugli & Nordahl, 2013 i Helsedirektoratet, 2015; Bakken, 2009; Bouakaz, 2009; Dahlstedt, 2009). For å optimalisere skoleforholdene rundt eleven, kreves det tilrettelegging for langsiktig, aktiv og forpliktende skole-hjem samarbeid basert på gjennomarbeidet enighet (Drugli & Nordahl, 2013). Når skolens verdigrunnlag og

forforståelse i saken ikke stemmer over ens med elvens eller familiens ståsted, er sannsynligheten for et vellykket samarbeid og positivt resultat redusert (Helsedirektoratet, 2015; Eriksen & Sajjad, 2020; Bakken, 2009).

Både prinsipper fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, samt annen relevant teori og empiri viser at unge er *mer tilbøyelig til å tilegne seg atferd dersom de samme normene gjelder på flere utviklingsområder i livet deres, for eksempel i hjemmet og på skolen, som da representerer mikro- og mesosystemene* (Wold, 2012i Helsedirektoratet, 2015).

2.5.2.1 Støtte fra Lærere

Lærere spiller hovedrolle i prosessen for å fremme læring og trivsel hos elever på skoler (Hattie, 2009 i Helsedirektoratet, 2015). Lærere utøver både emosjonell, instrumentell, informasjons og vurderingsstøtte (Elliott, Christine, & Demaray, 2011) og tilhører ulike mesonivåer rundt eleven (Helsedirektoratet, 2015).

Støtte mottatt av personer en føler tilknytning til og anerkjennelse fra kan motivere mennesker til å gjennomføre krevende og - til og med - uinteressante oppgaver (Ryan & Deci, 2000). Det å føle tilhørighet til lærer kan fremme motivasjon hos elever (Danielsen, 2010 i Helsedirektoratet, 2015). Positiv relasjon til sin lærer har innflytning på at elever holder seg unna jevnaldrende som viser antisosial atferd (Drugli & Nordahl, 2013).

Elever som føler at lærere respekterer dem, liker og setter pris på deres individuelle særtrekk ser ut til å ha høyere grad av indre motivasjon og tilskrive skolearbeidet mer betydning (Niemiec & Ryan, 2009 i Helsedirektoratet, 2015).

Mjaavatn og Frostad (2014) poengterer at det å bygge opp lærernes kompetanse på diskuterte fronten har potensiale for å minke antall elever som hopper av videregående skole. Lærerens støtte innvirker på elevers trivsel, trygghet og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik 2013, Croninger & Lee, 2001 i Mjaavatn og Frostad (2014) som alle hører til grunnleggende menneskelige behov (Imsen, 2020).

I sin strategiplan *Likeverdig opplæring i praksis!* oppfordret kunnskapsdepartementet til at skoler skal se på språklig og kulturellt mangfold som ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2007). Ulikheter i kultur, språk og religiøs tilhørighet bør anvendes til å øke anerkjennelse og forståelse av mangfold som en nyttig ressurs. Slik oppfordring skal være en pekepinn for lærere til ikke å fokusere på utvalgte minoritetsspråklige elevers manglende norskspråklige eller kulturelle ferdigheter, men til å bli kjent med disse elevers ressurser, anerkjenne de og anvende til å bygge fellesskap og et godt læringsmiljø i skolen. Noe som er relevant med tanke på at norske skoler har blitt mer internasjonale (Skrefsrud, 2018).

Fjell Dahl (2019) synliggjør at lærere har behov for å opparbeide seg mangfoldssensitiv kompetanse, da relasjonell kompetanse alene ikke er tilstrekkelig til å kunne både motvirke uheldige eksisterende diskurser og på proaktiv måte inkludere minoritetsspråklige elever i det majoritetsstyrte fellesskapet. God mangfoldskompetanse kan forebygge situasjoner der lærerens feile framgangsmåte forsterker stereotyper i stedet for å tilføre anerkjennelse (Banks & Banks, 2015; Chinga Ramirez, 2015). Utfordringen i denne konteksten er de fleste lærernes majoritets-tilhørighet og

manglende bevissthet på sine egne handlingsmåter og utviklingsbehov (Chinga Ramirez, 2015; Phil, 2010; Leirfall, 2018). Samtidig kan det være utfordrende for lærere å få kjennskap til og kunnskap om ukjente for dem, men avgjørende for eleven, komponenter i elevens morsmålskultur (Fjelldahl, 2019; Eriksen & Sajjad, 2020). For alle elever – minoritetsspråklige inkludert – innebærer god læringsstøtte det å bli anerkjent og hørt på sine egne premisser og ut ifra sin egen logikk (Spivak, 1988 i Chinga Ramirez, 2015). Norske skoler er på grunn av økende innvandring nødt til oftere ta stilling til spørsmålet om i hvilken grad skal minoriteter innlemmes i de gjeldende væremåtene og integreres i det norske, og i hvilken grad skal de beholde sine særtrekk og anerkjennes for dette (Berg, 2010 i Chinga Ramirez, 2015). Videre er skolen og lærerne ta stilling til sine holdninger om hvilke variabler fra andre kulturer kan de anerkjenne og godta som innholdet i den nye normaliteten, det nye norske *vi* (Chinga Ramirez, 2015; Hvistendahl, 2001).

Resultater fra studien av dos Santos (2010) er meget interessante og indikerer at selv om minoritetsspråklige lever rapporterer mer lærerstøtte enn det majoritetsspråklige gjør så er denne støtten ikke signifikant for deres (forholdsvis lave) mestring i skolesammenheng. Det finnes derimot signifikant sammenheng mellom lærerstøtte og skolemestring hos majoritetsspråklige elever i dos Santos undersøkelse (Santos, 2010).

I rapporten «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» (Antirasistisk senter, 2017) kommer det fram at minoritetsspråklige barn er hyppigere utsatt for trakassering og manglende anerkjennelse fra sine lærere. De opplever å ikke bli trodd av lærere, deres negative atferd forklares med annen kulturtilhørighet og de opplever også lærernes negative kommentarer om deres utseende (Antirasistisk senter, 2017; Redd barna, 2020). Mange minoritetsspråklige elever rapporterer likevel positive erfaringer med sine lærere (Antirasistisk senter, 2017).

2.5.2.2 Støtte fra medelever

Læring og utvikling skjer best i samhandling og deltakelse i sosiale praksiser (Säljö, 2006)) Siden elever omgås i mer omfattende grad av andre medelever enn av lærere, er samspillet som foregår dem imellom meget viktig i diskusjon som omhandler støtterelasjoner, skoletrivsel og læringsmiljø (Helsedirektoratet, 2015).

For ungdommer er det sosiale behovet for å bli sett og anerkjent av jevnaldrende avgjørende (Frønes, 1995 i Frostad & Mjaavatn, 2014; Ellenbogen & Chamberland, 1997; Farmer, Estell, Leung, Trott, & Cairns, 2003; Imsen, 2020). Ungdommer som har sin vennekrets utenfor skolen, står i fare for å droppe ut (Ellenbogen & Chamberland, 1997) da den sosiale vennetilhørigheten veier tyngre enn skoleplikten og behovet for vitnemål (Frostad & Mjaavatn, 2014)

Med utgangspunkt i Tardys (1985) modell ser man at i en elevs verden kan medelever bidra med emosjonell- og i en grad også instrumentell-, informasjons-, (og i en grad også) vurderingsstøtte. Samspillet elever imellom gir den enkelte mulighet til å ikke bare motta sosial støtte, men også yte den, noe som sjeldent er mulig i relasjon til lærere eller foreldre. I denne konteksten kan eleven få bruk for sine individuelle ferdigheter og særskilte kunnskap for å potensielt få anerkjennelse og sosial belønning for disse.

Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever er i sine skoler og klasser under kontinuerlig gjensidig samhandling. Skolen både sosialiserer de i allerede etablerte strukturer (som er dynamiske og kan forandres), men tilfører de også kunnskap og ferdigheter til å ta selvstendige valg og forandre sitt miljø ut ifra sine egne premisser (Biesta, 2011). Elever både dannes og danner, så læringsrollen er ikke utelukkende tilskrevet lærere, men det er lærerne med sin tilskrevne autoritet i skolen som kan vokte og forsterke etablerte diskurser, eller sette i gang handlinger som kan forandre eller utvikle etablerte status ved behov (Drugli, 2011).

Manglende medelevstøtte kan føre til ensomhet og ønske om å slutte i videregående skole (Frostad & Mjaavatt, 2014; Leirfall, 2018; Røsand & Sommer Hoel, 2018), samtidig som at støtte fra jevnaldrende påvirker unges psykiske helse (Fjell Dahl, 2019; Drugli M., 2011). Minoritetsspråklige elever (med en eller to minoritetsspråklige foreldre) er oftere utsatt for mobbing enn resten av populasjonen (Bakken & Nordahl, 2003), samtidig rapporterer de høyt skoletrivselsnivå (som er likevel noe lavere enn hos majoriteten) (Bakken & Hyggen, 2018).

Det å ha venner og å være integrert i klassens fellesskap øker ikke bare trivsel hos elever (Helsedirektoratet, 2015), men er også en av avgjørende faktorer for skoleoppmøte (Helsedirektoratet, 2015). Det å være i samhandling med jevnaldrende på skolen dekker elevers grunnleggende behov for tilhørighet og anerkjennelse og kan med dette anses som essensielt for livsmestring og trivsel (Helsedirektoratet, 2015).

Rapporten fra Antirasistisk senter (2017) bekrefter at elevenes følelse av tilhørighet til skolen eller klassen og følelse av støtte og anerkjennelse, har stor betydning både for elevers trivsel på skolen og for deres motivasjon for arbeidet med skolefagene.

Ved samspill med jevnaldrende utvikler minoritetsspråklige elever både norsk språk- og kulturkompetanse, samtidig som at de har mulighet til å vise sine væremåter og bidra til å utvide majoritetens kulturelle horisont (Lund, 2017; Eriksen T. H., 1997; Eriksen & Stjernfelt, 2009; Hvistendahl, 2001; Høgmo, 2005; Hausstätter, 2012).

I motsetning til gjensidig positivt dannende samspillsituasjoner, kan skolens postkoloniale eller ekskluderende verdsett og handlingsmønstre gjøre at minoritetsspråklige elevers ekstraordinære/uvante væremåte kan ansees som infantil, dum eller upassende (Chinga Ramirez, 2015). Dette kan resultere i at eleven på bakgrunn av sine handlinger blir ansett som *ikke oss* og da heller ikke forsøkt inkludert eller verdsatt (Dahlstedt, 2009 i Chinga Ramirez, 2015)

I rapporten *Relasjoner mellom elever beskriver* Nordahl, Flygare, & Drugli (2016) samspillsmønstre mellom ulike grupper i norsk skole. Når flere grupper eksisterer i et miljø skjer det noen ganger at medlemmer av den ene gruppa lar være å inkludere personer utenfor gruppa, dette for å forsterke bånd mellom egne medlemmer og bekrefte deres identitet som en enhet. Et slikt handlingsmønster er av *innelukkende* karakter og selv om hensikten bak handlingene ikke er vondt ment, så har den samme virkning på de ikke-inkluderte som ekskluderende gruppeatferd (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016). Samme type atferd betegner Chinga Ramirez (2015) etter Gressgård & Harlap (2014) som mikroagresjon dvs. *hverdagslige handlinger og kommentarer, ofte ubevisste og ikke-verbale, som virker nedverdiggende for dem de rettes mot*. Mikroagresjon har en innelukkende karakter, og har ikke som direkte hensikt å krenke de ikke involverte. Over tid vil mikroagresjon (som er i seg selv er vanskelig å avdekke og bevise), hope seg opp

og utgjøre en fiendtlig mur med makt på majoritetssiden og avmakt, passivitet, sinne eller underlegenhet på den andre (Chinga Ramirez, 2015).

En slik handling fører til det som Gullestad (2006) beskriver som majoriserings- og minoriseringsprosesser. Disse prosessene interfererer med ulike faktorer som kjønn, sosio- økonomisk bakgrunn og etnisitet. En elev med annen enn norsk landbakgrunn og morsmål, kan høre til samme kjønnskategori og sosio- økonomisk gruppe som de privilegerte fra majoriteten, men det er ikke garantert for at disse faktorene overvinner hans språklige/kulturelle/etniske annerledeshet som gjør at han/hun havner i den underdannede minoritetsgruppa (Chinga Ramirez, 2016). Minoritetspråklige elevers nye måter å være norsk på inkluderes ikke i skolens definisjon på det som er normalt (Chinga Ramirez, 2015), noe som videre fører til at mange minoritetspråklige elever opplever frustrasjon og utvikler negative holdninger til den homogene majoritetens herskende status (Engen, 2010 i Chinga Ramirez, 2015; Nieto, 1999). Odden (2020) og Dyrild (2017) har hver for seg analysert polske migranternes egen subjektposisjonering (i møte med majoriteten), og avdekket at flere av migranter posisjonerer sin etnisitet og yrkesstatus eller utdanning ulikt. Dette betyr i praksis at de kan vurdere seg selv som etnisk underlegen den norske majoriteten, samtidig som de posisjonerer sin yrkesstatus som lik majoriteten.

2.5.2.3 Støtte fra foreldre

Elevers foreldre og nærmeste familie anses som deres viktigste støttepartnere. Det er i samspill med foreldre at barn danner grunnlag for relasjoner videre i livet (Holt-Lunstad, Smith, & Layton, 2010 i Røsand & Sommer Hoel, 2018). Støtte fra foreldre er for ungdommer den mest stabile kilden til sosial støtte (Pössel, et al., 2018 i Røsand & Sommer Hoel, 2018; Tetzchner, 2001).

Basert på Hardys (1985) modell ser vi at foreldre har potensiale til å bidra med både emosjonell-, instrumentell-, informasjons- og vurderingsstøtte overfor sine barn. Foreldres holdninger og forventninger til elevers skoleprestasjoner har innvirkning på de unges motivasjon til læring og innsats (Hattie, 2009; Meld. St. 6 , 2012; Bø, 2012)

Familieforhold spiller en betydelig rolle i dannelsen av elevers psykiske helse og har innvirkning på tilhørighet/ensomhetsfølelsen (Sosial- og helsedirektoratet 2007 i Bakken, 2003). God psykisk helse er grunnleggende for mulighet for skoletrivsel og mestring, noe som kan knyttes opp mot at utilstrekkelig foreldrestøtte er avgjørende for ønsket om å avslutte skoleløp hos noen elevgrupper (Røsand & Sommer Hoel, 2018).

Hos den middelklassedominerte majoriteten overlapper skoletematikker i stor grad tematikken som løftes opp hjemme. Norske familiers ståsted dekker i stor grad lærernes og mediernes for forståelse - de tilhører samme makronivå (Bronfenbrenner, 1979). Med andre ord utfyller den norske skolen og det norske majoritetshjemmet hverandre. Minoritetspråklige familier derimot, kan i mange tilfeller oppleve at deres og skolens for forståelse og skikker ikke er kongruente. Skolen tilfører lite til hjemmets samtalegrunnlag og representerer ikke den samme kulturelle, religiøse og historiske for forståelse som dem. Midt i mellom de to delvis adskilte universene har vi *eleven*, som skal støttes av de fra begge leire. Situasjon byr ofte på mangfoldige utfordringer og står sentralt i mangfoldssensitiv pedagogikk.

Utfordringen minoritetsspråklige foreldre kan møte i sammenheng med deres barns skolegang er at de i noen tilfeller tilhører et annet ideologisk makronivå enn resten av det norske samfunnet. Dette på grunn av deres religiøse, politiske og verdimeslige tilhørighet. Jeg finner det relevant å igjen tilføre at den norske skolens diskurs i størst grad er tilpasset middelklassens skikker og språklige og økonomiske kultur, noe som gjør at elever fra familier som ikke tilhører middelklassens kultur ikke i tilstrekkelig grad vil oppleve skolen og hjemmet som overensstemmende (Bakken, 2003; Bouakaz, 2009; Dill & Zambrana, 2013; Lidén, Lien, & Vike, 2007; Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Opheim, 2011). Foreldres sosio- økonomiske status kan ha stor betydning for både motivasjon, prestasjoner og frafall hos elever, noe som er relevant sett i sammenheng med minoritetsspråklige foreldres statistisk lavere utdanningsnivå enn hos majoriteten (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017; Ungdata junior, 2018; Bakken, 2009). Minoritetsspråklige unge og voksne kan forandre sin sosiale posisjonering ved å blant annet øke sitt utdanningsnivå (Chinga Ramirez, 2015), noe som hører sammen med interseksjonalitetsprinsipper (Staunæs, 2003). Fenomenet kan i en grad forklare stort utdanningspress i flere minoritetsspråklige hjem – særlig der barn er norskfødte (Bakken & Hyggen, 2018; Dzamarija, 2016).

Foreldre som ikke deler majoritetens utgangspunkt på makronivå, vil også være i minoriteten i møter på mikro- og mesonivå, noe som kan føre til hindringer i kommunikasjon (Bakken, 2003; Burleson & MacGeorge, 2002). I tillegg kommer eventuelle språkbarrierer og behov for tolkstøtte. Minoritetsspråklige foreldre melder sin interesse i å samarbeide med skolen i forbindelse med deres barns læringsprosess, samtidig som de gir uttrykk for manglende kunnskap og kompetanse innen skolens organisasjon og gjeldende adekvate samhandlingsmønstre (Bouakaz, 2009 i Lund, 2017; Meld. St. 6 2012). Minoritetsspråklige foreldre inviteres i mindre grad enn majoritetsspråklige til skole-hjem samarbeid i relevante saker (Bouakaz, 2009; Steen Olsen, 2013; Drugli & Nordahl, 2016), noe som er urovekkende med tanke på minoritetsspråklige elevers rapporterte utfordringer med tilpasning og at foreldresamarbeid har positiv virkning i slike sammenhenger (Daleng, 2015). Ved å ikke bli invitert til samarbeid med skolen umyndiggjøres disse foreldrene (Dahlstedt, 2009; Berg, 2010; Chinga Ramirez, 2015; Drugli & Nordahl, 2016).

2.5.3 Ensomhet

Ensomhet er et psykologisk begrep som defineres som en subjektiv individuell opplevelse av manglende eller utilstrekkelig tilknytning til andre (Store norske leksikon). Ensomhet er nært forbundet med utenforskap, men utenforskap er et begrep knyttet til sosiologi, som omhandler individets eller gruppens manglende tilknytning til samfunnet (Store norske leksikon). Av hensyn til metodeverktøy som ble brukt i min undersøkelse er det ensomhetsbegrepet jeg velger å forholde meg til.

Ensomhet, lærerstøtte (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015) og medelevstøtte (Leirfall, 2018) viser seg i noen studier å være viktige faktorer knyttet til intensjon om å avslutte skolegang før tiden.

Flere faktorer kan spille inn og danne ensomhetsfølelse hos et individ. I sin rapport *Minoritetsspråklig ungdom i skolen* bekrefter Bakken (2004) at familieforhold har sammenheng med ensomhetsfølelsen hos ungdom i norsk skole. Barn fra familier med

lav sosio- økonomisk status, samt de fra familier med svake bånd, sliter med ensomhet i større grad enn resten (Bakken, 2003; Bakken, 2009; Ulriksen, Waaktaar, Lervåg, Sagatun, & Zachrisson, 2014).

Manglende inkludering er en annen faktor som bygger ensomhetsfølelse. Følelse av å være inkludert innebærer at en har opplevelse av tilhørighet, delaktighet og medansvar i faglig og kulturelt klassefelleskap som fører til personlig vekst og utvikling (Hausstätter, 2012). Ensomhet, mangel på venner og aktiv deltagelse det sosiale i skolemiljøet utgjør en stor psykisk påkjenning for elever i norsk skole (Overland & Nordal, 2013 i Leirfall, 2018).

Inger Lise Leite (2014) fant i sin studie av ensomhet blant unge jenter en sterk sammenheng mellom ensomhet og mobbing, noe som er relevant for min studie når man tar i betraktning at minoritetsspråklige elever opplever mobbing oftere enn de majoritetsspråklige (Antirasistisk senter, 2017; Bakken & Nordahl, 2003). Leite (2014) synliggjør at ensomhet har flere dimensjoner og kan systematiseres etter mangfoldige teorier. Det jeg finner relevant er å poengtere at ensomhet kan ha både kvantitativ og kvalitativ karakter (Halvorsen, 2008). Den kvantitative ensomheten handler om antall personer en møter, og kvalitativ beskriver i hvilken grad disse møtene tilfredsstillende individets behov for nærhet, anerkjennelse og tilhørighet. Halvorsen (2008) gjør rede for et ensomhetsaspekt som er svært interessant for problematikken i denne avhandlingen, altså kulturell ensomhet. *Kulturell ensomhet kan oppstå når en person føler seg fanget mellom to kulturer og ikke føler seg hjemme i noen av dem. Det kan gjelde personer i minoritetsgrupper som føler seg fremmedgjort på ett eller flere områder, for eksempel levesett, moral, tro, språk eller tradisjoner* (Halvorsen 2008). Jeg velger her å igjen ta fram Bronfenbrenners (1979) modell til å forklare hvordan den kulturelle ensomhetsfølelsen kan oppstå. Hovedfokuset her blir på mikro- og mesonivå, der de minoritetsspråklige, som ofte har noe forskjellig livssyn enn majoriteten, og styres av prinsipper av kun delvis overlappende makrosystemer, ikke blir møtt på en måte som anerkjenner deres livssyns likeverd og likestilling (innen landets juridiske regler). Ensomhetsfølelsen kan gjennom slike møter vekkes og grunnfestes både hos minoritetsspråklige elevers foreldre og elevene selv. Ensomhetsfølelsen til elever kan i flere tilfeller potensielt være mer eksistensiell enn hos deres foreldre (Halvorsen, 2008; Rosten, 2015). Foreliggende forskning viser at minoritetsspråklige elever trives noe dårligere på ungdomsskolen enn det majoritetselvene gjør og har større risiko for å falle utenfor det sosiale fellesskapet (Bakken, 2014; Amundsen & Garmannslund, 2016). Minoritetsspråklige elever kan gjennom sin daglige tilstedeværelse i skolen og eksponering for den etnisk-norske og middelklassepregede skolekulturen danne sin egen individuelle kultur og identitet (Eriksen, 1997 i Santos, 2010; Chinga Ramirez, 2015; Staunæs, 2003, Biesta, 2011). Dette er en del av subjektiveringsprosessen (Biesta, 2011) som innebærer dannelse av egen identitet og integritet som både resultat av og utgangspunkt for dekning av individets grunnleggende behov. Minoritetsspråklige ungdommers subjektiveringsprosesser kan resultere i at de som individer faller både utfor majoritetens og familiens definisjon av *vi*. Slik kan ensomhetsfølelsen generaliseres, noe som kan virke demotiverende på blant annet skolegang (Rosten, 2015; Santos, 2010).

Her ønsker jeg å benytte meg av utdraget fra Rich (1986, s.199 i Chinga Ramirez, 2015):

When someone with the authority of a teacher describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium, as if you looked into a mirror and saw nothing (Rich, 1986)

Jeg velger å referere til Richs ord for å visualisere hvordan noen minoritetsspråklige elever kan oppleve det majoritetskultur-dominerte skolesystemet. Når forskning og empiri i tillegg indikerer at norske skoler ikke er like pålitelige når det kommer til samarbeid med minoritetsspråklige familier, kan vi nærme oss svaret på hvorfor minoritetsspråklige innvandrerelever har dårlige prestasjoner og dårligere gjennomføringsgrad enn majoritetsspråklige elever.

2.6 Studiens hypoteser

Basert på teoretisk og empiribasert kunnskap om minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers skoletilværelse presenterte i dette kapitlet, har jeg dannet jeg meg 5 hypoteser angående mulige funn i min undersøkelse.

1. Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner er lavere enn hos majoritetsspråklige elever, og det er elever fra *Afrika, Asia, etc.* som er den gruppa som presterer svakest.
2. Det er like sammenhenger mellom jenters og gutters skoleprestasjoner i alle landgrupperinger, dvs. jenter presterer bedre enn gutter.
3. Det er liten forskjell på minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers opplevelse av lærerstøtte.
4. Minoritetsspråklige elever opplever mindre foreldrestøtte enn majoritetsspråklige.
5. Minoritetsspråklige elever opplever mer ensomhet i skolen enn majoritetsspråklige elever.

Hypotesene besvares i drøftingskapitlet.

3. Metode

Denne studien er basert på data innsamlet høsten 2015 som en del av et stort forskningsprosjekt kalt *Livet i skolen*. *Livet i skolen* var et longitudinelt prosjekt der et kull elever fylte ut et spørreskjema i 10. klasse og videre opp gjennom videregående skole. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune.

De presenterte statistiske analysene ble gjennomført ved bruk av programmet SPSS (Statistical Package for the Social Science).

I min undersøkelse brukte jeg kvantitativ forskningsmetode. Kvantitative metoder gir mulighet for sammenligning av observerte funn, måling av utbredelse, utforskning av tendenser og generell utvikling av kunnskap om undersøkte fenomener (Ringdal, 2013). Kvantitative metoder har en beskrivende karakter, i motsetning til kvalitative metoder som er av forklarende art.

I dette kapitlet presenterer jeg framgangsmåten jeg benyttet meg av på vei mot de endelige statistiske resultatene i undersøkelsen. Studiens reliabilitet og statistiske validitet forsvarer jeg ved å gjøre rede for hvordan jeg kom fram til den nye kunnskapen om minoritetsspråklige elevers opplevelse av flere aspekter ved deres skoleliv. I den foreliggende studiens kontekst vil reliabiliteten være knyttet til de statistiske instrumentene som ble brukt, dvs. spørreskjemaet og skalaene. Reliabiliteten er også forbundet med spørsmålet om de brukte måleinstrumentene er egnet til å undersøke fenomenet de er ment å måle (Field, 2018). Videre vil reliabiliteten påvirkes av hvilke analyser som ble brukt til å bearbeide informantens besvarelser knyttet til den aktuelle problemstillingen (Field, 2018). Validiteten vil være knyttet til spørsmålet om hvor godt undersøkelsen besvarer problemstillingen som den var laget for å besvare, samt i hvilken grad resultatene kan overføres til populasjon eller praksisfeltet (Johannessen, 2006).

I tillegg til kvantitative data fra undersøkelsen brukte jeg, etter prinsipper fra deduktiv tilnærming, en rekke teoretiske perspektiver til å presentere og deretter forklare de viktigste momenter knyttet til hvordan minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever opplever utvalgte fenomener knyttet til deres skoleliv (Ringdal, 2018). Den empiri- og teoribaserte kunnskapen bruker jeg i drøftingskapitlet til å utdype, og i en grad forklare, kvantitative funn fra min undersøkelse. I kvantitative undersøkelsen er det forskeren selv som står for å konstruere ny kunnskap med utgangspunkt i tolkning av presentert teori, tidligere forskning og statistiske funn (Nash, 2005).

3.1 Forskningsprosessen

Livet i skolen var et longitudinelt prosjekt der et kull elever fylte ut spørreskjema fra 10. trinn og videre i fire kommende år, frem til tredje året på videregående skole, eller eventuelt fram til deres læreperiode. Til sammen var det over 3000 elever som deltok i undersøkelsen mellom 2015 og 2018. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid mellom

NTNU og Trøndelag fylkeskommune. Per Frostad og Per Egil Mjaavatn, Vegard Johansen, Jan Arvid Haugan og Lena Haller Buseeth ledet undersøkelsen. Noen av de viktigste funn i hele prosjektet var betydningen av faktorer som ensomhet, vennskap, sosiale relasjoner og sosial støtte i å hindre frafall i videregående opplæring (NTNU, 2021).

Ved hver av de deltagende skolene var det en kontaktperson (lærer) som hadde ansvar for gjennomføring av undersøkelsen, dvs. utdeling, samling og levering av spørreskjema. Utfyllingen av spørreskjema foregikk i skoletiden og tok ca. 1 time. De ansvarlige informerte elever som deltok i studien (og deres foreldre) om studiens formål, og om at deltagelse var frivillig, samt at de når som helst kunne trekke sitt samtykke om de ønsket det (vedlegg 2). Prosjektet ble innen oppgitt frist godkjent av Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 1). Informantene som besvarte spørreskjemaet fikk egne nummer som ble brukt til anonymisering av besvarelsene – dette etter NSD's retningslinjer (Mjaavatn & Frostad, 2017).

3.2 Utvalg og populasjon

Undersøkelsen *Livet i skolen* er basert på et såkalt bekvemmelighetsutvalg (Valås, 2007). Skolene som deltok i forskningsprosjektet ble valgt ut på basis av tilgjengelighet og beliggenhet (McQueen & Knussen, 2006). Utvalget besto av 13 videregående skoler i Sør-Trøndelag, der flertallet av skolene var i Trondheim kommune og resten hørte til nabokommuner. Størrelsen på skolene i utvalget varierte, noe som bidrar til mangfoldig gjenspeiling av populasjonen.

Selv om det ikke er trukket et sannsynlighetsutvalg som kunne gitt større overføringsverdi, er det fortsatt grunn til å vurdere at resultatene kan generaliseres til populasjonen av elever i Sør-Trøndelag.

Bruttoutvalget i undersøkelsen besto av 2918 elever – og nettoutvalget av 2507 (vg1 i høsten 2015), dette gir en svarprosent på 86. Antallet elever i Sør-Trøndelag på daværende tidspunkt var 4295 med tilnærmet lik prosentmessig fordeling mellom jenter og gutter, og fordeling mellom by og bygd, som også gjenspeiles i utvalget (Røsand & Sommer Hoel, 2018). Tilgjengelige tall indikerer at prosjektet *Livet i skolen* – samt det tverrsnittlige utdraget jeg baserer min studie på – har god ytre validitet. God ytre validitet kan indikere at det er grunnlag for å skjønnsmessig generalisere funn avdekket hos utvalget over til populasjonen (Ringdal, 2013; Kleven & Hjørdemaal, 2016).

I starten av min forskningsprosess oppdaget jeg at desto lengre inn i *Livet i skolen* (4 målinger) ble det desto færre tilgjengelige informanter. Derfor satset jeg på en tverrsnittstudie og benyttet meg ikke av fullstendige data fra alle 4 målinger tilgjengelige gjennom *Livet i skolen*. Jeg tok utgangspunkt i at høyest mulig antall informanter ville gjøre det mulig for meg å gjennomføre komparative analyser. Tverrsnittsutvalget delte jeg under analysearbeidet i undergrupper (minoritetsspråklige, majoritetsspråklige, landgrupperinger, jenter og gutter).

Antall elever i utvalget utgjorde over 60% av elever i samme aldersgruppa i Sør-Trøndelag. Svarprosent på alle skolene som deltok i undersøkelsen var høy, dvs. over 70% (Røsand & Sommer Hoel, 2018). Disse fakta styrker studiens forutsetninger til å beskrive sammenhenger gjeldende også for populasjonen (Kleven & Hjørdemaal, 2016).

I det følgende skal jeg kort presentere fordeling av noen aktuelle variabler i studien.

Tabell 2 Majoritetsspråklige, minoritetsspråklige og de med ulik landbakgrunn blant norske videregående skoleelever i 2014 (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017) og blant elever i studiens utvalg i 2015.

Todeling	Andel elever som er i videregående skoler etter avsluttet grunnskole høsten 2014	Andel i utvalget høst 2015
Majoritetsspråklige	88	91
Minoritetsspråklige	12	9
Tredeling		
EU, etc.	3	4
Afrika, Asia, etc.	9	6
Norskspråklige	88	90

I tabell 2 ser vi at fordelingen ved både todeling og tredeling av utvalget stemmer forholdsvis godt med fordelingen i hele landet - for de undersøkte årene.

Tabell 3 Andel majoritetsspråklige og minoritetsspråklige jenter og gutter blant videregående skoleelever i Norge i 2014 (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017) og blant elever i studiens utvalg.

Kjønn	Andel elever som er i videregående skoler etter avsluttet grunnskole høsten 2014	I utvalget – høst 2015
Jenter	49	50
Gutter	51	50
Minoritetsspråklige jenter	6	4
Minoritetsspråklige gutter	6	4

I tabell 3 ser vi at fordeling av mellom gutter og jenter i utvalget gjenspeiler i stor grad status i landet - for de undersøkte årene. Det er et lite overtall jenter i utvalget, sammenlignet med landsdekkende data.

3.3 Måleinstrument

I min undersøkelse anvender jeg data innsamlet blant elever som deltok i det longitudinale prosjektet *Livet i skolen* og som startet i VG1 i høsten 2015. Det kvantitative måleinstrumentet i studien er et spørreskjema (vedlegg 3).

Data fra *Livet i skolen* var ferdig innhentet da jeg bestemte meg for å benytte meg av den for å undersøke det aktuelle emnet. Data i min studie defineres som sekundær, dvs. ikke direkte innsamlet av forskeren som står ansvarlig for analyse og tolkning av funn (Ringdal, 2018). Som en del av metodearbeidet gjennomførte jeg en kildekritikk, basert på allmenne metodologiske retningslinjer (Ringdal, 2018). Dette for å forsikre meg at spørsmål i spørreskjemaet i virkeligheten undersøkte fenomener jeg var interessert i. For

øvrige virkede begrepene i skalaen, samt det helhetlige bildet av variabler i skalaen er ment å undersøke, å stå godt overens med teorien knyttet til de aktuelle fenomenene.

I spørreskjemaet som ble brukt i *Livet i skolen*, og dermed også i min undersøkelse, ble det brukt skalaer laget i forbindelse med andre tematisk lignende undersøkelser. Mer om disse skalaene kommer videre i oppgaven. Spørsmålene i undersøkelsen ble både formulert og gruppert på en måte som skulle gjøre det mulig å undersøke konkrete fenomener eller med andre ord variabler. Gjennom et godt spørreskjema og veloppbygde mål, kan en finne svar på konkrete oppfatninger som ligger latent og er operasjonalisert via spørsmål og svar. Operasjonalisering i denne konteksten betyr å gjøre et teoretisk fenomen til noe konkret, tilnærmet håndfast og - ikke minst - målbart (Ringdal, 2018; Field, 2018).

For å gjøre det mulig for informanter å (på en pålitelig måte) gi uttrykk for sine meninger eller oppfatninger knyttet til saken som skal undersøkes i en studie, brukes det ulike skalaer. En Likert-skala (Ringdal, 2017) med 6 alternativer ble i min studie anvendt til gradering av oppgitte svar. En Likert-skala er utformet ved bruk av endimensjonale spørsmål i påstand form – informantens oppgave er å ta stilling til i hvilken grad han/hun er enig eller ikke enig med påstanden (Ringdal, 2017). Påstandene i en Likert-skala skal tilfredsstillende en rekke krav: påstanden må være faktaorientert, lett å forstå og entydig. Det må også være lik fordeling mellom positive og negative påstander (Ringdal, 2017).

Det er en pågående vitenskapelig diskusjon om slike svar-skalaer skal bestå av et partall eller oddetall alternativer. På den ene siden er det slik at ved oddetall har informantene en tendens til å plassere sine svar på midten og det er fare for at de kamuflerer sine egentlige meninger. På den andre siden tvinger partallsskala respondentene til å ta stilling i møte med emner som er for dem nøytrale (Bradburn, Sudman, & Wansink, 2004). Variablene jeg er interessert i ble målt med en 6-graders skala som fremmer muligheten for å få innsikt i informantenes subjektive opplevelser av livet i skolen (DeVellis, 2016).

Man kan undre seg om ungdommene som brukte skalaen til sine besvarelser la samme vurderingsmessige verdi i sine skårer, som det forskere som tolket disse svarene gjorde. Spørsmålet er altså om ungdommen som skåret sin ensomhet som 1 på en skala fra 1-6 ønsket å kommunisere at han nesten ikke føler seg ensom, eller at han faktisk føler seg ensom, men ikke så fryktelig ofte. Når forskere ser at gjennomsnittet for opplevd lærerstøtte er 4,31 - stemmer deres positive tolkning av denne verdien med elevers følelsesmessige oppfatning av lærerstøtte? En slik problemstilling kan være aktuell, sett i relasjon til økte prestasjonsforventninger blant ungdommene, der snitt på 6,2 er mindre og mindre sjeldent.

Det er viktig å huske at en skala (spørsmålsgrupperinger) som er laget i en sammenheng ikke kan garanteres å være pålitelig i bruk på en annen gruppe respondenter (Røsand & Sommer Hoel, 2018). I noen tilfeller kan spørsmål konstruert for en gruppe informanter i en kontekst, ikke kunne måle samme variabler i en annen kontekst på en reliabel måte (Furr, 2011). Jeg velger å støtte meg på kompetansen hos de ansvarlige forskerne bak *Livet i skolen* og anser skalaene i undersøkelsen som reliable i den aktuelle konteksten.

Samlet sett var denne innsatsen sentrert mot hensikten om å redusere eventuelle målefeil, samt øke studiets reliabilitet (Ringdal, 2018)

Svarene jeg var interessert i er oppgitt av elever som per definisjon er flerspråklige, noe som i seg selv kan være en mulig kilde til målefeil (Ringdal, 2018). Flerspråklige elever er en heterogen gruppe som er sammensatt av elever med ulik landbakgrunn og med

både sterke- og svake norskspråkferdigheter (Daleng, 2015; Jenssen, 2011; Lie & Tetzchner, 2019; Dzamarija, 2016; Bakken & Hyggen, 2018; Daleng, 2015; Dørum & Hanssen, 2018; Tuv, 2011;). Ulikheter når det gjelder norskspråkferdigheter, kulturelle holdninger og verdier kunne ha resultert i at skalaene brukt i spørreskjemaet ikke måler det den skal måle (Furr, 2011; Eriksen & Sajjad, 2020). Noen elever kunne hatt vansker med å oppfatte spørsmålene korrekt, da flere av dem inneholder abstrakte begreper (dette gjelder for flere elevgrupper enn bare minoritetsspråklige).

I tillegg til anvendelsen av statistiske analyser og verktøy leste jeg meg gjennom omfattende mengder litteratur og studier knyttet til problemstillingen i mitt prosjekt. Litteraturstudien gjorde at jeg bestemte meg for konkrete forskningsspørsmål og dannet grunnlag for en stor del av den endelige kunnskapen jeg sitter med nå.

3.3.1 Utvalgte variabler

Siden jeg i min undersøkelse kun er interessert i *noen* undersøkte tema i *Livet i skolen*, valgte jeg de spørsmålsgrupperingene (sammensatte mål) som målte relevante variabler og indikatorer for min undersøkelse.

Variabler i denne undersøkelsen ble delt i avhengige- og uavhengige variabler. Dette for å legge til rette for strukturerte statistiske analyser ved bruk av dataprogrammet SPSS. Analysene baseres på antagelsen om lineære sammenhenger, dvs. sammenhenger der uavhengige variabler innvirker på avhengige variabler på en statistisk forutsigbar måte (Valås, 2007). Analysene skal gjøre det mulig å trekke essensen av innholdet i informantenes svar i lys av oppgavens problemstilling.

I samfunnsvitenskapen finnes det ingen faste regler som etter oppgitt formel kunne definere hvilke fenomener (i analyser omgjort til variabler) som er knyttet til årsak ved observert sammenheng, og hvilke som er knyttet til effekt (Field, 2018). Hovedregelen er at forskeren skal kunne påvise en sammenheng mellom aktuelle fenomener, samt at årsaksvariabelen skal komme før effektvariabelen (Johannessen, 2006). Derfor er det opp til forskerens skjønn - basert på teoretisk og empirisk kunnskap - å definere hvilke variabler under analyseprosessen som skal anvendes som uavhengige (årsak) og avhengige (effekt). I kvantitative undersøkelser kan man ikke utelukke at noen eksogene, ukjente variabler kan ha relevant innvirkning på observert sammenheng (Johannessen, 2006).

Uavhengige variabler i denne oppgaven kommer tidsmessig foran de avhengige variablene og består av verdien på informantenes oppgitte kjønn, samt elevens språklige tilhørighet til enten minoritet, majoritet eller en av landgruppene. De uavhengige variablene som ble brukt i undersøkelsen er lærerstøtte, medelevstøtte, foreldrestøtte, ensomhet og faglige prestasjoner. Det antatte sammenhengsforholdet mellom variablene er basert på presenterte teoretiske modeller og allerede eksisterende kunnskap på feltet, men jeg kan ikke utelukke at resultatene presenterte i analysedelen ikke ble forstyrret av en eller flere uspesifiserte variabler i studien (Field, 2018; Ringdal, 2017; Johannessen, 2006).

Kjønn, karaktersnitt og *landgruppe* er i studiens kontekst ansett som enkle mål. Variablene *lærerstøtte*, *medelevstøtte* og *foreldrestøtte*, samt *ensomhet* består av flere items/spørsmål og defineres som sammensatte mål (Ringdal, 2017; Valås, 2007).

I kommende underkapitler gjør jeg først rede for de uavhengige variablene *kjønn* (jente/gutt), *språklig tilhørighet* (flerspråklig/majoritetsspråklig) og *landbakgrunn* basert på oppgitt morsmål (*norsk, EU, etc., Afrika, Asia, etc.*). Deretter gjør jeg rede for hvordan studiens sammensatte mål ble bygget opp. Til slutt presenterer jeg empirisk kvalitetssikring gjennomført på studiens sammensatte mål.

3.3.1.1 Språk

Elevene som deltok i undersøkelsen, ble bedt om å besvare spørsmålet: *Hvilket språk snakker du hjemme mesteparten av tiden?* Med følgende oppfordring om å krysse av i bare i en boks (vedlegg 3). Fem valgmuligheter ble oppgitt: *norsk, svensk, dansk, engelsk, annet språk (hvilket)*. Det teoretisk-juridiske grunnlaget for dette spørsmålet ligger i definisjonen som betegner minoritetsspråklige barn som de *med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk* (Barne og familiedepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2010), denne fordelingen brukes også av SSB (Nygård, 2010; Sandnes, 2017; Dzamarija, 2016). Definisjonen omhandler i utgangspunktet barn, men prinsippene er gyldige også for ungdommer og voksne. Begrepet ble bredere omtalt i studiens teori- og forskningskapittelet.

Den overnevnte 5-trinns skalaen knyttet til besvarelsen av spørsmålet om *hvilket språk eleven snakker hjemme mesteparten av tiden* dannet grunnlag for deling av respondentgruppa i to delkategorier i min undersøkelse: majoritetsspråklige (norsk, dansk, svensk, engelsk) og minoritetsspråklige (annet språk – hvilket). Delingen baseres på språk og ikke fødeland, da morsmål gjenspeiler elevens kulturelle tilhørighet som er annerledes enn hos majoritetsspråklige og forårsaker annerledes sosial posisjonering av disse individer (Berg B. , 2010; Young, 2003; Bakken & Nordahl, 2003; Eriksen, 2019; Rosten, 2015; Pedersen, 2010; Pihl, 2009; Antirasistisk senter, 2017; Redd barna, 2020)

I undersøkelsen min gikk jeg enda videre i analysen av svar som angikk språket og svarene ble manuelt sortert og guppert i tre kategorier (SSB, 2021d; Dzamarija, Utdanning, 2016):

- Norsk,
- EU, etc. (EU/EØS, Sveits, USA, Canada, Australia og New Zealand)
- Asia, Afrika, etc. (Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EØS. De europeiske landene utenom EØS er: Albania, Bosnia-Hercegovina, Hviterusland, Kosovo, Makedonia, Moldova, Montenegro, Russland, Serbia, Ukraina)

Denne tredelingen betegner jeg i oppgaven som *landbakgrunn* basert på svar om hvilket språk eleven snakker hjemme mesteparten av tiden.

3.3.1.2 Kjønn

Kjønn er tatt med som uavhengig variabel i undersøkelsen fordi tidligere forskning og offisiell statistikk indikerer at det finnes klare kjønnsforskjeller når det kommer til både karaktersnitt og opplevelse av livet i skolen blant elever (Bakken, 2003; Dzamarija, , 2016; Grøgaard & Arnesen, 2016). Elevene som deltok i undersøkelsen ble bedt om å

oppgi sitt kjønn. Dette åpnet opp for muligheten for å gjennomføre separate analyser for gutter og jenter fra majoritets og minoritetsgruppa. Hensikten var å undersøke om det finnes noen interessante tendenser i kjønnsgruppene.

Tidligere forskning viser at jenter har høyere karaktersnitt i både ungdomsskole og videregående opplæring sammenlignet med gutter (SSB, 2020d; Gustavsen, 2018; Halsan, 2016; Dzamarija, 2016; Krumsvik, 2019; Grøgaard & Arnesen, 2016; Somby, 2017). Undersøkelser viser også at jenter og gutter har noe ulik oppfatning av støtterelasjoners betydning for deres liv i skolen (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015; Rosten, 2015; Røsand & Sommer Hoel, 2018; Leirfall, 2018; Demaray, Malecki, Jenkins, & Cunningham, 2009).

3.3.2 Lærer støtte, medelev støtte, foreldre støtte, ensomhet og karaktersnitt

I kommende underkapitler presenterer jeg aktuelle variabler for studien. Prosjektet *Livet i skolen* opererte med begrepet *støtterelasjoner*, som besto av lærer støtte, foreldre støtte, medelev støtte og vennestøtte og ble målt ved bruk av deler av CASSS (Child and Adolescent Social Support Scale), som er et måleinstrument utviklet av Malecki & Demaray (2002). Skalaen ble bygget for å måle i hvilken grad elever opplever støtte fra fire ulike kretser rundt seg. I min undersøkelse opererte jeg ikke med det samlede begrepet støtterelasjoner, da jeg valgte å fokusere på de tre utvalgte støtterelasjonene hver for seg (lærer støtte, foreldre støtte og medelev støtte). Med bakgrunn i teorien som min studie bunner i, kan medelev støtte, foreldre støtte og lærer støtte anses som delvis parallelle universer, som bør undersøkes hver for seg. Jeg utelot vennestøtte fra min undersøkelse, da både mine egne vurderinger og tidligere studier viste at elever hadde problemer med å skille medelev støtte fra vennestøtte (Røsand & Sommer Hoel, 2018).

Ensomhet i skolesammenheng og karaktersnitt er de siste to variablene som ble anvendt i min undersøkelse. De omtales i kapitlets siste to deler.

3.3.2.1 Lærer støtte

Variablen lærer støtte ble konstruert av Mjaavatn og Frostad (2015) som var ansvarlige for store deler av forskningsdesignet i undersøkelsen *Livet i skolen*. Skalaen anvendt til å måle lærer støtte er basert på tidligere nevnte CASSS (Malecki & Demaray, 2002). I utgangspunktet ble lærer støtten delt i underkategorier: instrumentell og emosjonell støtte, noe som står i samsvar med blant annet House's (1981) og Tardy's teori (1985) (Demaray, Malecki, Jenkins, & Cunningham, 2009). Samtidig er det slik at for elevene er det ikke naturlig å skille mellom instrumentell og emosjonell støtte fra lærer, og begge kan oppleves som kun en for støttende relasjon (Federici og Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Mjaavatn & Frostad, 2014; Røsand & Sommer Hoel, 2018). I min undersøkelse valgte jeg å slå sammen begge kategorier i samlebegrepet «*lærer støtte*». Samme avgjørelse ble - med bakgrunn i empirisk kvalitetssikring - tidligere foretatt i andre undersøkelser baserte på data fra *Livet i skolen*. Hovedårsaken til sammenslåingen

er at instrumentell- og emosjonell lærerstøtte ladet på samme komponent (Røsand & Sommer Hoel, 2018; Leirfall, 2018).

Den sammensatte variabelen *lærerstøtte* er bygget på items/spørsmål tilhørende både den opprinnelige variabelen *emosjonell støtte*: *Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg, Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte, Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til og Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål*; samt items som tilhørte *instrumentell støtte*: *Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner, Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har, Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår og Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det*. Spørsmålene ble gradert ved bruk av en 6-trinns skala, der 1 betydde *svært usant* og 6 *svært sant*.

3.3.2.2 Støtte fra foreldre

Variabelen støtte fra foreldre ble konstruert for å kartlegge i hvilken grad elevene opplevde at deres foreldre støttet dem emosjonelt og instrumentelt. Spørsmålene som dannet variabelen, er grunnlagt i Malecki og Demary's (2002) sin teori, samt Frostad og Mjaavatn (2015) sitt arbeid i forbindelse med prosjektet *Livet i skolen*. Informantene brukte 6-trinns skala for å ta stilling til 6 påstander: *Foreldrene mine gir meg gode råd, Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer, Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra og Jeg trives sammen med foreldrene mine, Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet, Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt*.

3.3.2.3 Støtte fra medelever

Variabelen støtte fra medelever er i likhet med de overnevnte variablene basert på Malecki og Damary's (2002) sin teori og verktøy, som ble videreutviklet av Frostad og Mjaavatn (2015). Hensikten var å innhente elevens vurderinger av informantens opplevelse av å være ivaretatt av medelever. Informantene brukte skala fra 1 – *svært usant* til 6 – *svært sant* til å vurdere disse påstandene: *Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg, Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg, Andre elever i klassen min sier positive ting om meg og Andre elever i klassen min behandler meg med respekt*.

3.3.2.4 Ensomhet

Ensomhet ble målt med en norsk - og forkortet - versjon av spørreskjemaet The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Valås, 1999; Frostad & Mjaavatn, 2014). Dette verktøyet er bredt anvendt i undersøkelser som omhandler blant annet ensomhet. Elevene ble bedt om å ta stilling til følgende 5 utsagn: *Jeg har ingen å snakke med i klassen og Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene, Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med, Jeg føler meg ensom på skolen, Jeg har ingen venner på skolen*. Retningen i vurderingen av disse påstandene går i logisk motsatt rekkefølge enn i resterende variabler i oppgaven. Med andre ord er lav skåre på ensomhet et positivt tegn, i motsetning til lav skåre på foreldre-, lærerstøtte eller karaktergjennomsnitt. Ensomhetsvariabelen viste seg i å være preget av betydelig skjevhet i svarfordelingen – noe som drøftes senere i avhandlingen.

3.3.2.5 Karaktersnitt

Variabelen karaktersnitt var basert på elevenes egenrapporterte standpunktkarakterer fra ungdomsskolen i fagene norsk, matte og engelsk. Det ble anvendt karakterskala fra 1 til 6. Spørsmål om *karakterene* hørte til gruppen bakgrunnsopplysninger på spørreskjemaet. Karakterer utgjør et standardisert mål, og er en vanlig og ofte brukt indikator på faglig læring (Hattie, 2009; Robbins, et al., 2004; Somby, 2017; Johansen, 2018).

Utfordringen knyttet til karaktersnittet er variabelens reliabilitet når det kommer til å måle forståelse av fag (Johansen, 2018). Slik det ble presentert i teorikapittelet viser tidligere forskning at lærere påvirkes av flere faktorer når de setter karakterer for elever. Mulige feilkilder i lærers vurderingsarbeid er: elevens innsats, oppførsel, sosiale ferdigheter og i noen tilfeller sosio-økonomisk opprinnelse (Grøgaard & Arnesen; Krumsvik, 2019; Mjaavatn, Buseth, & Frostad, 2019; Dale & Wærness, 2006; Brookhart, 1994). Det viser seg også at lærere har tendenser til å gi mer hjelp til de som allerede presterer bedre enn resten (Mjaavatn, Buseth, & Frostad, 2019). Elever fra familier tilhørende middelklasse utnytter den tilgjengelige lærerhjelpen på best måte, noe som gjenspeiles i deres karaktersnitt (Mjaavatn, Buseth, & Frostad, 2019).

En annen feilkilde som spørreskjemaet brakte med seg er usikkerheten om elevene husket karakterene fra 10. klasse og om de ønsket å oppgi dem riktig.

Resultatene fra dataanalysen sto likevel i samsvar med tidligere statistikker og forskning, både når det kommer til sammenhengen mellom kjønn og karaktersnitt, samt landsbakgrunn og majoritet/minoritet tilhørighet (SSB, 2020c,d; Dzamarija, 2016).

3.4 Kvalitetssikring av sammensatte mål

Kvalitetssikring av sammensatte mål brukes til å styrke reliabilitet knyttet til aktuelle sammensatte mål i studien. Jeg benyttet meg av prinsippal komponentanalyse og fikk fram verdien på Cronbachs alfa for relevante for reliabiliteten skalaer. Begge analysene hadde som formål å undersøke om spørsmål som elevene besvarte i forbindelse med variablene lærerstøtte, medelevstøtte og foreldrestøtte, samt ensomhet, i stor nok grad var direkte knyttet til ønskede variabler, dvs. om de ladet i uønsket retning (Field, 2018). Cronbachs alfa er en matematisk-statistisk metode som oftest benyttes til å vurdere variablenes reliabilitet (Field, 2018). Cronbachs alfa er en verdi (med styrke fra 0 til 1) som brukes til å teste om spørsmålene knyttet til konkrete variabler undersøker denne variabelen i tilstrekkelig grad. Det anslås at verdier på over 0,7 eller 0,8 er tilstrekkelige (Field, 2018). For å få fram Cronbachs alfa splitter man skalaen som måler en variabel i to (i alle mulige kombinasjoner) og sjekker om begge sider har samme eller lignende verdi (Field, 2018). Få spørsmål på en skala kan potensielt øke dens reliabilitet. I min undersøkelse ble det anvendt skalaer på 4 og opp til 8 spørsmål².

² Lærerstøtte var i den opprinnelige studien *Livet i skolen* delt i instrumentell- og emosjonellstøtte, men faktoranalyse viser at lærerstøtte bør anses som én faktor med 8 tilhørende indikatorer (Røsand & Sommer Hoel, 2018).

3.4.1 Kvalitetssikring av aktuelle i studien sammensatte mål

Kvalitetssikring av de sammensatte målene lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte ble gjennomført ved bruk av komponentanalyse med *oblique rotation* (Field, 2018). Prinsipal komponentanalyse anvendes for å ekstrahere kun de komponentene som på mest optimal måte beskriver aktuelle variabler for studien. Komponenter og variabler man beholder etter gjennomført prinsipal komponentanalyse utgjør ikke alle komponentene i variansen, derfor er oppgitte verdiene på deres ladning under verdien 1 (Field, 2018). Desto nærmere tallet 1 ladningens verdi er, desto mer dekker den av variansens spekter. Komponenter med ladninger på under 0,3 ble ekskludert fra variablene (Field, 2018). I analysen ble det anvendt *direct-oblimin rotation* da denne grafiske metoden anbefales i tilfeller der undersøkte variabler (lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte) viser teoretisk felles-korrelasjon, noe de gjør i denne studien.

Ved å gjennomføre prinsipal komponentanalyse med *direct-oblimin rotation* får man fram *eigenverdi/eigenvalue* som representerer omfang av variansen en faktor forklarer (Field, 2018). Eigenverdi bør overstige verdien 1 – noe som utgjør det såkalte Kaiser's kriterium (Field, 2018).

I tabell 4 presenteres resultater etter ekstrahering av aktuelle variabler for studien, samt komponenter disse bygges på. Komponentene er representert av ladninger for deres b-verdier (Field, 2018).

Tabell 4. «Pattern matrix» fra prinsipal komponentanalyse av støttevariabler med oblikk rotasjon (direct-oblimin). Ladninger under 0.3 er tatt ut.

	Lærer	Foreldre	Medelev
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	,87		
Jeg føler at lærerne mine oppmuntret meg når det er noe jeg ikke får til	,81		
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	,80		
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	,80		
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	,76		
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	,74		
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	,72		
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	,70		
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer		,87	
Jeg trives sammen med foreldrene mine		,81	
Foreldrene mine gir meg gode råd		,79	
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra		,76	
Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet		,72	
Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt		,71	
Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg			,88
Andre elever i klassen min behandler meg med respekt			,86
Andre elever i klassen sier positive ting om meg			,76
Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg			,75
Eigenverdi	7.3	2.5	1.7
% av varians	40	14	10
Cronbachs alfa	0.91	0.87	0.84

Analysen viser høye ladninger (alle på eller over 0,7) på alle variablene i alle undersøkte faktorer. Eigenverdi er i alle tre tilfeller over 1 som er Kaiser's kriterium (Field, 2018). Videre ser vi at undersøkte komponenter knyttet til de tre variablene lærerstøtte, foreldrestøtte og medelevstøtte samlet sett dekker 64% av felles-variansen – noe som overstiger anbefalte minimum nivå på 50% og indikerer at de tre formene har mye til felles. Samtidig informerer resultatene indirekte om at det finnes noen latente variabler som påvirker ligningen og som ikke ble gjort rede for.

Intern konsistens for det sammensatte målet *ensomhet* (ikke presentert i tabellen over) er også god - Cronbachs alpha 0.89 – noe som bekreftes gjennom tidligere studier baserte på samme datasett (Leirfall, 2018; Frostad & Mjaavatn, 2014).

Resultatene fra gjennomført prinsipal komponentanalyse viser at målene i tilstrekkelig grad er statistisk reliable og undersøker variabler de er mente å undersøke.

3.5 Statistiske analyser

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilke statistiske analyser som ble anvendt i studien, samt forklarer på hvilken måte de bidrar til å styrke studiens reliabilitet og statistiske validitet. Alle analysene i studien ble gjennomført ved bruk av dataprogrammet SPSS.

I forrige kapittel har jeg allerede presentert resultater fra gjennomført kvalitetssikring av sammensatte mål. I det følgende beskriver jeg hvilke deskriptive og bivariate analyser som ble gjennomført i min undersøkelse. Det blir også gjort samlet vurdering av studiens kvalitet (med fokus på metode). Siste underkapittel består av drøfting av etiske utfordringer knyttet til studien.

3.5.1 Deskriptiv analyse

Deskriptive analyser gjør det mulig å vurdere kvaliteten på datamaterialet som brukes i kvantitative undersøkelser (Valås, 2007). For å gjennomføre slike analyser må variabler tilgjengelige i en studie deles i avhengige og uavhengige.

I mitt prosjekt ble det gjennomført noen grunnleggende deskriptive analyser som resulterte i verdier på gjennomsnittsverdier og standardavvik gjeldende for studien. Bokstaven N som er synlig i forbindelse med alle presenterte analyser står for antall respondenter prosenttallene og gjennomsnittstallene baseres på. Ved å måle gjennomsnitt og standardavvik fikk jeg et overblikk over datamaterialet. Videre sammenlignet jeg data fra de overordnede statistiske analysene med relaterte tall tilgjengelige via SSB, noe som ga meg utgangspunkt for videre vurdering av utvalgets statistiske validitet. Deskriptive analyser er generelt avgrenset til beskrivelse av analysert utvalg, uten direkte forsøk på generalisering av funn opp mot populasjon (Field, 2018).

Deskriptiv analyse av variabelen ensomhet viste stor skjevhet i fordelingen, da de fleste elever opplevde svært lite ensomhet i skolen. Sett i sammenheng med størrelsen på studiens utvalg, var skjevheten likevel ikke hemmende for gjennomføring av bivariate statistiske analyser (Field, 2018).

3.5.2 Bivariant analyse

Bivariate analyser i denne studien ble gjennomført for å finne ut hvordan elever fra de aktuelle grupperingene i studien vurderte undersøkte sammensatte mål gjennom studien.

Tilgjengelig data gjorde det mulig å gjennomføre parametriske tester, da N -verdien i alle undersøkte utvalg overstiger minimumverdien på 30 (Ringdal, 2018).

En av de mest grunnleggende verdiene som en må forholde seg i statistiske analyser er signifikansnivå. Ved signifikanstester oppgis resultatene ofte ved bruk av p -verdi som sier noe om den faktiske signifikanssannsynligheten. P -verdi er et uttrykk for signifikansnivået ved korrelasjon, noe som betyr at den viser hvilken sannsynlighet det

er for at resultatene viser reelle forskjeller mellom ulike variabler og ikke er statistisk tilfeldige (Field, 2018; Valås, 2007). I denne avhandlingen ble det anvendt standardstørrelse på *minimum p-verdi* på 0.05, dvs. at bare de resultatene som viser p-verdi på 0,05 eller mindre, ansees som gyldige. P-verdien på 0,05 indikerer at det er kun 5% sjanse at oppgitt statistisk sammenheng er kun tilfeldig (Field, 2018, Valås, 2007; Ringdal, 2018).

I min undersøkelse ble det gjennomført enveis ANOVA (analysis of variance) og t-tester for uavhengige variabler. Gjennomføring av parametriske t-tester ansees som normal strategi i statistiske analyser av data som stammer fra Likert-skalaer (Dancey & Reidy, 2017). Testene ble gjennomført for å sammenligne aktuelle variabelgjennomsnitt i studien hos utvalgte informantgrupper (Field, 2018). Målet med disse analysene var å - på en reliabel måte - finne svar på aktuelle i studien forskningsspørsmål og hypoteser.

Videre ble det også gjennomført *post-hoc* analyser. *Post-hoc* analyse brukes til å sammenligne gjennomsnittsforskjeller på målte variabler i alle mulige relevante par-kombinasjoner innad i relevante grupper (Field, 2018). *Post-hoc* analyse ble i studien gjennomført på alle avhengige variabler internt flere grupperinger dannet med bakgrunn i uavhengige variabler. *LSD (Last-significant difference) post-hoc* test ble i studien gjennomført som en form for multippel testing av data (Field, 2018).

Gjennom statistiske analyser utregnet jeg også verdien for *Cohens d* (effektstørrelse) for flere interessante sammenhenger for problemstillingen. Cohens *d* er en verdi som viser i hvilken grad en gitt forskjell mellom gjennomsnittene er statistisk relevant (Field, 2018). Cohen (1988, 1992 i Field, 2018) foreslo å anta at verdier på ca. 0,2 ansees som små, 0,5 middels og 0,8 som store. For å betrakte små effekter som relevante bør utvalget være på 400 eller flere deltakere, for middels kan 65 være tilstrekkelig og for store kan 25 være mange nok (Ringdal, 2018). Field (2018, etter Pedhazur & Schmelkin, 1991) oppfordrer til å bruke teori-, empiri- og kontekstbasert skjønn til å vurdere empirisk styrke av Cohens *d*. Min skjønnsmessige vurdering av styrken på effektstørrelse i analyserte sammenhenger viser at jeg tilskriver forholdsvis lave verdier middels til stor styrke. Dette er grunnet i at analysene angår elever i norske videregående skoler, der det ut ifra rammeverket ikke skal være forskjeller i måten ulike elev-grupper ivaretas av systemet.

3.5.3 Studiens kvalitet

I min undersøkelse har jeg anvendt sekundær data, dvs. datasett fra undersøkelse som ble bygget av andre enn meg, noe som bringer med seg både fordeler og ulemper. *Livet i skolen* var et stort prosjekt ledet av NTNU som er Norges fremste forskningsinstitutt- og mer konkret - av en svært kompetent forskergruppe som tilhører universitetet. Disse personenes faglige nivå, erfaringer og profesjonalitet er i seg selv en god indikator på studiens reliabilitet og som følge av dette også validitet. Alternativet kunne for min del vært å lage survey og gjennomføre en egen undersøkelse, noe som ikke nødvendigvis kunne gitt like reliable og valide resultater, men studien hadde vært skreddersydd for tematikken som undersøkes gjennom min studie. Kvaliteten jeg så i data tilgjengelig gjennom *Livet i skolen* veide tyngre i mine vurderinger, og derfor har jeg benyttet meg av disse.

Tidligere i oppgaven ble det presentert at beskrivelser av måleinstrumentet som ble brukt i denne studien, hadde som mål å styrke studiens begrepsvaliditet.

Begrepsvaliditet består av vurdering om verktøyet brukt til å innhente rådata var egnet til formålet det ble brukt til. Det er likevel mulig at målingene ble forstyrret av noen allment kjente og ukjente målefeil, selv om instrumentet var egnet til oppgaven (Field, 2018; Ringdal, 2018).

Faktoren som kunne ha påvirket studiens reliabilitet, og som er direkte knyttet til måleinstrumentet, er *enighetssyndrommet* og sosial ønskbarhet, som begge er potensielle systematiske målefeil/bias (Ringdal, 2018). *Enighetssyndrommet* handler om respondenters mulige tendens til å svare i samme retning (ja/nei, vet ikke) på alle spørsmål i samme sett. I denne undersøkelsen er spørsmålene i de fleste mål konstruert på lik måte, dvs. at innen hvert mål er det kun en retning spørsmålene er konstruert i. I det sammensatte målet ensomhet er spørsmålene konstruert i motsatt retning enn i resten av målene.

En annen mulig målefeil er *sosial ønskbarhet*, som handler om at noen respondenter kan ha tendens til å prøve å svare ut ifra dens oppfatning av det som kan være sosialt eller kulturelt forventet som adekvat svar, og ikke svare ut ifra sine individuelle oppfatninger. Denne typen målefeil er en reel trussel for denne studiens reliabilitet, da flere elever fra minoritetsgruppa kunne ha svart ut ifra kollektiv forståelse av virkeligheten (Santos, 2010).

Elevene kunne også rett og slett ikke husket eller prioritert å vurdere sine opplevelser nøye, de kunne slurvet underveis mens de fylte surveyen eller handlet i affekt (om de var misfornøyde med læreren sin denne dagen eller med medelevene, kunne de ha markert lave verdier på lærer- eller medelevstøtte).

Statistiske utregninger som ble brukt i denne studien kontrollerer likevel i en grad for målefeil.

Når jeg i studien presenterte verdier på Cronbachs alfa var det for å vise intern konsistens i presenterte mål, dvs. i hvilken grad de er homogene, godt operasjonaliserte og kan anses som en variabel.

Ved å rapportere verdier på Cohens d- og p-verdi i gjennomførte analyser ønsket jeg å bygge studiens statistiske validitet og de aktuelle observasjoners forutsetning for å forklare sammenhenger i populasjonen (tidligere Sør-Trøndelag).

3.5.4 Etikk i studiens sammenheng

Forskergruppa som står bak *Livet i skolen* meldte undersøkelsen i 2015 til godkjenning hos *Norsk senter for forskningsdata* (NSD), derfor var det ikke nødvendig at jeg skulle gjøre det samme. NSD's svar på søknad om godkjenning av prosjektet *Livet i skolen* er vedlagt foreliggende oppgaven (se vedlegg 1). NSD påpekte at deltakelse i undersøkelsen potensielt kunne oppleves inngripende og affiserende for noen elever og at de burde derfor, ved behov, få tilgang på samtaler med helsesøster. Videre påpekte NSD at barn har relativt høy tiltro til voksne autoriteter (som lærere eller forskere) og i tillegg står de i avhengighetsforhold til skole, derfor var det ekstra viktig at frivillighetsaspektet ved deltakelsen i prosjektet skulle kommuniseres tydelig. I denne konteksten er det relevant å få fram at minortetsspråklige elever fra flere landsgrupper

viser seg å ha høyere respekt for autoriteter enn elever med norsk som morsmål (Eriksen & Sajjad, 2020; Santos, 2010).

I informasjonsbrevet til elever (vedlegg 2) står det at spørreskjemaet skulle fylles ut i skoletiden og at det tar ca. 1 time å besvare alle spørsmålene. 1 time med fokusert arbeid som krever både tilstrekkelige leseferdigheter, gode ferdigheter innen selvregulering og evne til mentalisering kan av mange oppleves krevende (spørreskjemaet er tilgjengelig som vedlegg 3). Disse kravene kunne ha gjort at gutter og minoritetsspråklige elever kunne ha blitt «presset ut» av deltagelsen (Gustavsen, 2018; Grøgaard & Arnesen, 2016; Krumsvik, 2019; Valås, 1999; Tuv, 2011). Elever med lese- og skrivevansker, samt de med lavere språkforståelse kunne følt seg lite komfortabel med omfanget av spørreskjemaet, samtidig som det kunne oppleves som flaut å trekke seg fra undersøkelsen på grunn av tekniske eller kvalitative lesevansker. Spørreskjemaets omfang kunne ha ført til fatigue underveis i besvarelsen og derfor gjetting, utelatelser eller generelt nedsatt pålitelighet i elevens besvarelser.

Mitt forhold til data tilgjengelig gjennom *Livet i skolen* kan beskrives som utaforspektiv, da jeg ikke har et følelsesmessig forhold til prosjektet og ser på den med et uaffisert blikk. Dette kan styrke studiens reliabilitet. Samtidig var det meget betryggende å ha – via min veileder – en kobling til den opprinnelige forskergruppa, noe som var nyttig i situasjoner da jeg lurte på nyanser knyttet til gjennomføringen av den opprinnelige undersøkelsen.

I denne oppgaven måtte jeg ta mange avgjørelser angående valg av passende begreper som for eksempel majoritet- og minoritetsspråklige, fordeling i landsgrupper som *Afrika, Asia, etc.* og *EU, etc.* i stedet for betegnelser som *vestlig/ikke vestlig* (SSB, 2008). De fleste av disse valgene har jeg gjort rede for underveis i oppgaven. Det er uansett fare for at noen kan føle seg såret av begrepsutvalget jeg satset på. Jeg selv er påvirket av min forforståelse som både student, kvinne, tilhørende i middelklassen og innvandrer fra EU land, osv. Selv om jeg selv føler at det å bli klassifisert som tilhørende innvandrergruppa *EU, etc.*, føles bedre, enn den tidligere gruppetilhørigheten *ikke vestlig* eller *Europa utenfor vesten* eller *Øst-Europa*, så kan jeg forestille meg at innvandrere fra Ukraina kan føle seg misforstått ved å bli klassifisert i gruppa *Afrika, Asia, etc.* Dessverre er det tilnærmet uoppnåelig å ivareta individs unikhet når man gjennomfører analyser på gruppenivå.

Et annet meget viktig etisk aspekt er reliabiliteten ved denne oppgavens statistiske analyser. Når det angår statistiske analyser av data via programmet SPSS er jeg under læringsprosess, derfor var det nødvendig med en veileder som passet på kvalitetssikring av mine valg og som bidro til rett tolkning av statistiske verdier. Uten en kompetent veileder kunne min uerfarenhet ført til skandaløse statistiske feil.

Til slutt er det for meg viktig å understreke at denne studien med tilhørende drøfting kun er et forsøk på å tolke foreliggende data ved bruk av et subjektivt utvalg av teori og empiriske studier. Det er en invitasjon til videre drøfting, ikke et forsøk på å stadfeste en unektelig sannhet.

4. Resultater

I dette kapitlet framlegger jeg resultater fra deskriptive og bivariante analyser av data tilgjengelige gjennom prosjektet *Livet i skolen* og som stammer fra survey gjennomført blant VG1 elever høsten 2015.

Kapitlet er strukturert slik at det først presenteres resultater fra deskriptive analyser, deretter bivariante analyser og til slutt en kort oppsummering av statistiske hovedfunn.

Analyseresultater er i denne avhandlingen synliggjort i form av enkle oppstillinger i tabeller med påfølgende deskriptiv oppfølging.

Bivariante analyser som presenteres i det kommende er t-test med uavhengige grupper og enveis variansanalyse/ ANOVA. Kvalitetssikring av sammensatte mål ble allerede presentert i metodekapitlet.

4.1 Deskriptive analyser av utvalget

I det følgende presenterer jeg resultater fra deskriptive analyser av data tilgjengelig i utvalget. Deskriptive analyser gjennomført på datasettet viste skjevhet for variablene ensomhet, foreldrestøtte og medelevstøtte, noe som gjorde at jeg måtte trå forsiktig da jeg gjennomførte parametriske analyser på disse variablene (Valås, 2007). Ifølge Pallant (2013) er skjevhet ikke hindrende for parametriske analyser av data fra utvalg på størrelse av det tilgjengelige i denne studien.

Tabell 5 viser en enkel framstilling av gjennomsnitt og standardavvik for avhengige variabler i undersøkelsen. Elevene i utvalget brukte skala fra 1-6 til å vurdere aktuelle fenomener for denne studien som ble operasjonaliserte som uavhengige variabler.

Tabell 5. Gjennomsnitt og standardavvik for avhengige variabler for hele utvalget (lærer støtte, medelev støtte, foreldrestøtte, ensomhet og faglige prestasjoner).

Uavhengige variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik
Lærer støtte	4.31	1.01
Foreldrestøtte	4.78	1.04
Medelev støtte	4.90	0.92
Ensomhet	1.40	0.78
Faglige prestasjoner	4.00	0.82

Ut ifra innholdet i tabellen presentert overfor ser vi at elever vurderer alle tre former for skolerelaterte støtterelasjoner høyt, noe som kan indikere at mange elever føler at de blir ivaretatt av støttepersoner rundt seg. Forholdsvis høye standardavvik bekrefter tidligere nevnte skjevhet, som er mest framtrødende i ensomhetsvariablen. Støtte fra medelever vurderes høyst og den har også lavest standardavvik. Støtte fra foreldre skåres

gjennomsnittlig på 4,78 med standardavvik på 1,04. Støtte fra lærer har også forholdsvis høy verdi 4,31 med standardavvik på 1,01. Elevene vurderte sitt ensomhetsnivå gjennomsnittlig på 1,40, noe som indikerer at det er få som føler seg meget ensomme. Standardavviket er forholdsvis høyt sammenlignet med gjennomsnittsverdien, noe som er forårsaket av variabelens skjevhet. Karaktersnitt var gjennomsnittlig på nivå 4,0 med standardavvik 0,82. Her vil det være relevant å nevne at karaktersnittet på 4.0 er gyldig både for utvalget og for videregående skole-elever i hele landet (SSB, 2020c).

4.2 Bivariate analyser av aktuelle for studien avhengige- og uavhengige variabler

I dette underkapittelet presenterer jeg hvordan majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever vurderte sin opplevelse av støtte fra lærere, foreldre og medelever, samt i hvilken grad de følte seg ensomme i skolesammenheng. Karaktergjennomsnitt har også blitt analysert.

Analyseresultater ble framstilt i form av enkle tabeller med påfølgende deskriptive kommentarer.

4.2.1 Hvordan innvirker elevers språklig tilhørighet på deres vurdering av målte variabler?

Tabell 6 visualiserer forskjeller mellom gjennomsnittsverdiene på variabler undersøkt i studien.

Tabell 6. Sammenligning av svar fra elever med majoritetsspråklig bakgrunn (n=2283) og minoritetsspråklig bakgrunn (n=214). Gjennomsnitt, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d).

	Gruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi	Cohens d
Støtte fra lærer	Majoritet	4.31	1.01	0.71	<0.1
	Minoritet	4.28	1.08		
Støtte fra foreldre	Majoritet	4.80	1.02	0.00	0.23
	Minoritet	4.56	1.21		
Støtte fra medelever	Majoritet	4.91	0.90	0.01	0.18
	Minoritet	4.75	1.08		
Ensomhet	Majoritet	1.39	0.77	0.00	-0.26
	Minoritet	1.59	0.91		
Faglige prestasjoner	Majoritet	4.02	0.81	0.00	0.45
	Minoritet	3.66	0.88		

Ut ifra data i tabellen ser vi at den mest tydelige observerte forskjellen er på oppgitt karaktergjennomsnitt. Minoritetsspråklige elever viser seg å ha dårligere karakterer med *gjennomsnittsverdi 3,66*, enn majoritetsspråklige med *gjennomsnittsverdi på 4,02*. Sammenhengen mellom gjennomsnittene er statistisk signifikant med *p-verdi 0,00* og forholdsvis sterk med *Cohens d* på 0,45.

Ensomhet oppleves i høyere grad av minoritetsspråklige elever med *gjennomsnittsverdi 1,59*, enn av majoritetsspråklige med *gjennomsnittsverdi 1,39*. Den målte p-verdien er 0,00 og indikerer derfor statistisk signifikans. *Cohens d* på - 0,26 sier oss at sammenhengen har svak til - i denne konteksten - moderat styrke.

Majoritetsspråklige elever fra undersøkelsen opplever støtte fra foreldre i noe større grad med *gjennomsnittsverdi 4,80*, enn de med minoritetsspråklig bakgrunn *gjennomsnittsverdi 4,56*. *P-verdien 0.00* på den målte forskjellen viser statistisk relevans. *Cohens d* på 0,23 indikerer at den statistiske effektstørrelsen er liten til moderat.

Støtte fra medelever oppleves i mindre grad av minoritetsspråklige elever med *gjennomsnittsverdi 4,75*, enn av majoritetsspråklige med *gjennomsnittsverdi 4,91*. *P-verdien er 0,01*, og det bekrefter statistisk relevans, *Cohens d* på 0,18 indikerer lav effektstørrelse.

Gjennomsnittsverdier i tabellen indikerer at majoritetsspråklige elever i utvalget opplever litt mer lærerstøtte enn minoritetsspråklige, men *p-verdien på 0,71* og *Cohens d* på <0,1 indikerer at den statistiske sammenhengen ikke kan ansees som statistisk signifikant.

4.2.2 I hvilken grad påvirker variabelen landbakgrunn resten av målte variabler?

I tabell 7 vises gjennomsnittskårer på undersøkte variabler fordelt på tre aktuelle landgrupper i studien. Tabellen oppgir også *p-verdier* for sammenligning av gjennomsnittskårene til elever med norsk som morsmål og de to øvrige landsgrupper.

Tabell 7. Sammenligning av svar fra norskspråklige elever (n=2260), elever fra landsgrupper *EU, etc.* (n=84) og *Afrika, Asia, etc.* (n=154). Gjennomsnitt og p-verdi (ANOVA).

	Gruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi
Støtte fra lærer	Norsk	4.31	1.00	0.98
	EU, etc	4.31	1.12	
	Afrika, Asia, etc.	4.29	1.08	
Støtte fra foreldre	Norsk	4.80	1.02	0.00
	EU, etc.	4.63	1.14	
	Afrika, Asia, etc.	4.53	1.23	
Støtte fra medelever	Norsk	4.91	0.90	0.02
	EU, etc.	4.70	1.07	
	Afrika, Asia, etc.	4.76	1.09	
Ensomhet	Norsk	1.39	0.76	0.00
	EU, etc.	1.74	1.04	
	Afrika, Asia, etc.	1.55	0.85	
Faglige prestasjoner	Norsk	4.02	0.81	0.00
	EU, etc.	4.02	0.87	
	Afrika, Asia, etc.	3.57	0.82	

Ut ifra verdiene i tabell 7 ser vi at gjennomsnittsverdiene for faglige prestasjoner er like hos elever med *norsk* som morsmål og de med opprinnelse i *EU, etc.* *P-verdien* bekrefter sammenhengens statistiske signifikans. Elever fra landgruppa *Afrika, Asia, etc.* har lavere karaktergjennomsnitt enn elever med kun *norskspråklig* tilhørighet. Videre ser vi også at opplevd lærerstøtte er likt hos de med *norskspråklig* tilhørighet og elever fra gruppa *EU, etc.*, men *p-verdien* gjør at vi ikke kan anse sammenhengen som statistisk signifikant på 5% nivå. En meget interessant sammenheng ser vi mellom gjennomsnittsverdiene på rapportert ensomhet hos elever med *norsk* som morsmål og elever fra landsgruppa *EU, etc.*; der ser vi en statistisk signifikant indikasjon på at elever fra gruppa *EU, etc.* opplever mer ensomhet enn de resterende to gruppene.

Opplevelse av medelevstøtte og foreldrestøtte rapporteres i høyere grad av elever med *norskspråklig* bakgrunn enn av elever fra både *Eu, etc.* og *Afrika, Asia, etc.* Sammenhengene er statistisk signifikante.

I tabell 8 ble sammenhenger presenterte i tabell 7 analysert parvis og på mer detaljert nivå. Verdier på Cohens d oppgis for alle gjennomførte parvise analyser.

Tabell 8. Sammenligning av svar fra norskspråklige elever (n=2260), elever fra landsgrupper *EU, etc.* (n=84) og *Afrika, Asia, etc.* (n=154). Gjennomsnittsforskjell, ANOVA post-hoc test (LSD) og Cohens d.

		Gjennomsnittsforskjell	P-verdi	Cohens d
Støtte fra lærer				
Norsk	EU, etc.	0.00	0.97	<0.1
Norsk	Afrika, Asia, etc.	0.02	0.85	<0.1
EU, etc.	Afrika, Asia, etc.	0.02	0.89	<-0.1
Støtte fra foreldre				
Norsk	EU, etc.	0.17	0.13	0.17
Norsk	Afrika, Asia, etc.	0.27	0.00	0.27
EU, etc.	Afrika, Asia, etc.	0.10	0.47	<0.1
Støtte fra medelever				
Norsk	EU, etc.	0.22	0.03	0.24
Norsk	Afrika, Asia, etc.	0.15	0.05	0.16
EU, etc.	Afrika, Asia, etc.	-0.07	0.57	<-0.1
Ensomhet				
Norsk	EU, etc.	-0.35	0.00	-0.46
Norsk	Afrika, Asia, etc.	-0.17	0.01	-0.22
EU, etc.	Afrika, Asia, etc.	0.18	0.08	0.20
Faglige prestasjoner				
Norsk	EU, etc.	0.00	0.97	<0.1
Norsk	Afrika, Asia, etc.	0.45	0.00	0.55
EU, etc.	Afrika, Asia, etc.	0.45	0.00	0.51

Størst gjennomsnittsforskjell ser vi på faglige prestasjoner hos elever med norskspråklig bakgrunn med gjennomsnittsverdi på 4,02 og de fra *Afrika, Asia, etc.* med gjennomsnittsverdi på 3,57. *P-verdien* 0,00 og *Cohens d* 0,55 indikerer at

sammenhengen mellom gjennomsnittsforskjellene er statistisk signifikant og moderat til sterk (i denne oppgavens kontekst).

Den målte karaktergjennomsnittsforskjellen mellom elever fra *EU, etc* og de fra *Afrika, Asia, etc*, er også reel og moderat til sterk, basert på både *p-verdien* på 0,00 og *Cohens d* 0,51. Norskspråklige elever og de fra *EU, etc*. har - basert på resultater fra analysen - like karaktergjennomsnitt, men *p-verdien* på 0,97 bekrefter ikke at konklusjonen er sann på 5% nivå.

Gjennomsnittsverdier på ensomhet er høyest hos elever fra *EU, etc*. og lavest hos *norskspråklige*. *Cohens d* på 0,46 og *p-verdien* på 0,00 indikerer at sammenhengen mellom de to gjennomsnittsverdiene er moderat til sterk og statistisk signifikant. Også relasjonen mellom gjennomsnittsforskjellene på ensomhet hos *norskspråklige* og de fra *Afrika, Asia, etc* viser seg å være statistisk signifikant med *p-verdi* på 0,01, og forholdsvis betydelig størrelse på *Cohens d* 0,22.

Støtte fra foreldre oppleves i minst grad av elever fra *Afrika, Asia, etc*. og i størst grad av de med *norskspråklig* bakgrunn. Analysen viser at gjennomsnittsforskjellen mellom de to landgruppene er på 0,27. Sammenhengen er statistisk signifikant med *p-verdi* på 0,00, og i studiens sammenheng også betydelig, basert på *Cohens-d* 0,27.

Støtte fra medelever oppleves mest tydelig av *norskspråklige* elever og svakest av de fra *EU, etc*. (gjennomsnittsforskjell 0,22). Forskjellen mellom rapportert medelevstøtte kan ansees som statistisk relevant med *p-verdien* 0,03 og betydelig med *Cohens d* på 0,24. Resultatene fra analysen viser også at *norskspråklige* elever opplever noe mer medelevstøtte enn elever fra landsgruppa i *Afrika, Asia, etc*. Observert forskjell på gjennomsnittsverdiene på opplevd medelevstøtte hos elever fra gruppene *EU, etc*. og *Afrika, Asia, etc*. viser seg å ikke være statistisk signifikant på 5% nivå.

Støtte fra lærer oppleves tilnærmet likt av elever fra alle de tre undersøkte grupper, men videre analyse indikerer at gjennomsnittsforskjellene ikke er statistisk signifikante basert på *p-verdiene*.

4.2.3 Kjønn, språklig bakgrunn, sosiale relasjoner og faglige prestasjoner

I kommende underkapittel viser jeg resultater fra statistiske analyser av sammenhengen mellom uavhengige variabler kjønn og språklig gruppetilhørighet, samt alle avhengige variabler relevante for studien.

4.2.3.1 Jenter

Tabell 9 presenterer gjennomsnitt, p-verdi og effektstørrelse for analyser gjennomførte på svar fra jentegruppa.

Tabell 9. Jenter. Gjennomsnitt, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d).

	Gruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi	Cohens d
Støtte fra lærer	Majoritet	4.23	1.00	0.56	<0.1
	Minoritet	4.28	1.05		
Støtte fra foreldre	Majoritet	4.82	1.07	0.02	0.23
	Minoritet	4.57	1.30		
Støtte fra medelever	Majoritet	4.92	0.89	0.03	0.21
	Minoritet	4.73	1.11		
Ensomhet	Majoritet	1.39	0.77	0.02	-0.23
	Minoritet	1.57	0.95		
Faglige prestasjoner	Majoritet	4.15	0.77	0.00	0.65
	Minoritet	3.65	0.79		

Størst forskjell ser vi på karaktergjennomsnitt hos begge jentegruppene. Minoritetsspråklige jenter har gjennomsnitt på 3,65, mens de fra majoriteten har gjennomsnittet på 4,15. Forskjellen anser jeg som moderat til stor basert på *Cohens d* 0,65. Den er også statistisk relevant ut ifra *p-verdi* på 0,00.

Minoritetsspråklige jenter rapporterer mer ensomhet i skolen - *gjennomsnittsverdi* på 1,57 - enn majoritetsspråklige jenter med *gjennomsnittsverdi* på 1,39. Sammenhengen mellom disse verdiene er statistisk relevant med *p-verdi* 0,02. Basert på *Cohens d* på 0,23 er den også forholdsvis betydelig.

Opplevd støtte fra foreldre er rapportert å være høyere hos majoritetsspråklige jenter med *gjennomsnittsverdi* på 4,82, enn hos de fra den minoritetsspråklige gruppa med *gjennomsnittsverdi* på 4,57. *P-verdien* 0,02, og *Cohens d* på 0,23 bekrefter statistisk sann og forholdsvis betydelig sammenheng.

Støtte fra medelever oppleves sterkere av *majoritetsspråklige jenter* - med rapportert *gjennomsnittsverdi* 4,92, enn de *minoritetsspråklige* - *gjennomsnittsverdi* 4,73. Sammenhengen er statistisk relevant med *p-verdien* på 0,02, og forholdsvis betydelig ut ifra verdien på *Cohens d* 0,21.

Minoritetsspråklige jenter opplever støtte fra lærer i noe større grad med *gjennomsnittsverdi* 4,28, enn de *minoritetsspråklige* med *gjennomsnittsverdi* 4,23, men *p-verdien* på 0,56 og *Cohens d* på <0,1 indikerer at relasjonen mellom verdiene ikke kan antas å være statistisk signifikant på ønsket nivå.

4.2.3.2 Gutter

Tabell 10 presenterer gjennomsnitt, p-verdi og effektstørrelse for analyser gjennomførte på svar fra guttegruppa.

Tabell 10. Gutter. Gjennomsnitt, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d).

	Gruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi	Cohens d
Støtte fra lærer	Majoritet	4.39	1.00	0.32	0.11
	Minoritet	4.28	1.12		
Støtte fra foreldre	Majoritet	4.78	0.97	0.03	0.23
	Minoritet	4.55	1.08		
Støtte fra medelever	Majoritet	4.90	0.92	0.19	0.14
	Minoritet	4.77	1.04		
Ensomhet	Majoritet	1.38	0.77	0.00	-0.29
	Minoritet	1.61	0.87		
Faglige prestasjoner	Majoritet	3.90	0.83	0.02	0.28
	Minoritet	3.66	0.98		

Forskjellen på karaktergjennomsnittene hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige gutter er prestasjonsmessig negativ for *minoritetsspråklige gutter*, som viser seg å ha lavere *karaktersnitt 3,66*, enn de *majoritetsspråklige* med *karaktersnitt 3,90*. Forskjellen er statistisk signifikant med *p-verdi 0,02* og kan ansees som betydelig i studiens sammenheng med *Cohens d 0,28*.

Ensomhet er i høyere grad rapportert av *minoritetsspråklige gutter - gjennomsnittsverdi på 1,61*, sammenlignet med *gutter fra majoriteten* med observert *gjennomsnittsverdi på 1,38*. *P-verdien på 0,00* indikerer at sammenhengen er sann og basert på *Cohens d 0,29* kan den sees på som forholdsvis betydelig.

Støtte fra foreldre er rapportert lavere hos *minoritetsspråklige gutter - gjennomsnittsverdi på 4,55*, enn hos de *majoritetsspråklige* med *gjennomsnittsverdi på 4,78*. Den statistiske sammenhengen mellom oppgitte verdiene er relevant med *p-verdien 0,03* og forholdsvis betydelig basert på *Cohens d 0,23*.

Støtte fra medelever oppleves i noe høyere grad av majoritetsspråklige gutter - *gjennomsnittsverdi på 4,90*, enn de *minoritetsspråklige* med *gjennomsnittsverdi på 4,77*. *P-verdien på 0,19* gjør likevel at sammenhengen ikke kan bekreftes å være statistisk relevant på etterspurt 5% nivå.

Minoritetsspråklige gutter fra utvalget opplever støtte fra lærer i noe mindre grad enn det *majoritetsspråklige gutter* gjør. *P-verdien på 0,32* gjør at gjennomsnittsforskjellen ikke anses som statistisk gyldig på ønsket nivå.

4.3 Oppsummering av resultater

Kort oppsummert viser resultatene fra kapittel 4 at elever fra alle undersøkte grupper gir uttrykk for å ha det rimelig bra på skolen. Det ble likevel oppdaget signifikante statistiske forskjeller på gruppenivå. Den mest betydelige forskjellen ved todeling av utvalget (majoritets- og minoritetsspråklige elever) vises på verdier på karaktergjennomsnitt. Forskjellen på karaktersnitt er mye mer betydelig i jentegruppa, enn i guttegruppa. Disse resultatene kan i en grad ha sammenheng med gutters generelt lavere snitt enn jenters, men denne sammenhengen alene forklarer ikke den observerte forskjellen.

Minoritetsspråklige gutter rapporterer å oppleve mer ensomhet enn minoritetsspråklige jenter. I begge kjønnsgruppene oppleves ensomhet i større grad blant minoritetsspråklige enn elever fra majoritetsgruppa.

En annen meget interessant statistisk observasjon knyttet til karaktersnitt er at elever fra *Afrika, Asia, etc.*, har dårligst gjennomsnittsskåre på faglige prestasjoner – dette sammenlignet med begge øvrige landsgrupper.

Videre ser vi at til tross for høye verdier på oppgitt støtte fra lærer og gode faglige prestasjoner, opplever elever fra *EU, etc.* mest ensomhet og minst medelevstøtte. Sammenhengen mellom den opplevde ensomheten hos elever fra *EU, etc.* og elever med kun norsk som morsmål anser jeg som betydelig og statistisk signifikant.

Med utgangspunkt i resultater fra studiens analyser ser vi at minoritetsspråklige elever opplever mindre foreldrestøtte enn det majoritetsspråklige elever gjør. Minst foreldrestøtte oppleves av elever fra landsgruppa *Afrika, Asia, etc.*

Det er meget liten - og statistisk insignifikant - forskjell på minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers opplevelse av lærerstøtte.

5. Drøfting

Det vil i det følgende bli presentert besvarelser på studiens 5 forskningsspørsmål som i sin helhet besvarer studiens problemstilling:

Hvilke sammenhenger er det mellom videregående skole elevers (gutters og jenters) språklige bakgrunn, faglige prestasjoner og sosiale relasjoner?

Besvarelsene har blitt framstilt som en diskusjon der funn fra den foreliggende studien matches med teori og empiri presentert tidligere i oppgaven. Sosial konstruktivisme kritisk postkolonialisme, interseksjonalitet, samt teoriene til Maslov, Bronfenbrenner og Biesta utgjør det teoretiske skjelettet i diskusjonen. Drøftingen har som formål å presentere min forståelse av hvordan statistiske oppdagelser fra undersøkelsen kan brukes til å danne kunnskap om hvordan minoritetsspråklige gutter og jenter med opphav fra ulike land har det i skolen.

Det er nødvendig å bemerke at alle elever plasserte sine svar på skalaens positive ytterpunkter, noe som indikerer at de har det bra på skolen med tanke på lærerstøtte, foreldrestøtte, medelevstøtte og at de opplever forholdsvis lite ensomhet. I det følgende diskuteres forskjeller mellom karaktersnittene, samt graden av opplevd støtte og ensomhet hos elever fra utvalgte grupper.

1. *Hvilke sammenhenger er det mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers opplevelse av sosial støtte?*

Tar man utgangspunkt i analyser presenterte i tabell 6, ser man at minoritetsspråklige elever opplever tilnærmet like mye lærerstøtte som majoritetsspråklige (men de statistiske resultatene er ikke signifikante på ønsket nivå). Observasjonen stemmer med min antagelse presentert som hypotese 2 i oppgavens teori- og forskningskapittel. Det at majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever rapporterer å ha mottatt like mye lærerstøtte kan tolkes som et tegn på at lærere viser like stor innsats for å hjelpe begge elevgrupper, noe som også framkommer i tidligere forskning (Santos, 2010). Det som likevel er urovekkende, er at både minoritetsspråklige elever i utvalget og minoritetsspråklige innvandrerelever i Norge generelt presterer dårligere enn majoritetsspråklige (Dzamarija, 2016; Bakken & Hyggen, 2018). Denne observasjonen kan brukes som bekreftelse på manglende sammenheng mellom opplevde lærerstøtte og karaktersnitt hos minoritetsspråklige elever oppdaget av Santos (2010). Den manglende korrelasjonen kan være forårsaket av manglende kvalitet og monologpreg i den tilgjengelige støtten (Tardy's, 1985; Rønningen, 2003; Rosten, 2015; Spivak G. C., 1988). En mulig årsak til at lærerstøtte ikke fører til ønsket utvikling hos minoritetsspråklige elever er lærernes og rektorers manglende mangfoldsensitive kompetanse (Andersen, 2016; Bouakaz, 2009; Lund, 2017; Skrefsrud, 2018; Munthe, 2011; Norheim, 2019; Hvistendahl, 2001; Høgmo, 2005). Gjeldende postkolonial diskurs kan virke hemmende på skolesystemet og lærere, og gjøre det vanskelig for dem å implisitt kunne oppdage minoritetsspråklige elevers kompetanse og ressurser (Spivak, 1990; Said, 1994; Young, 2003; Berg, 2010; Bjordal, 2008; Antirasistisk senter, 2017; Bedre, 2016; Fjellidahl, 2019). Den ujevne maktbalansen som forulemper minoritetsspråklige elever opprettholdes ved at majoriteten ikke har tilstrekkelig omfattende bevissthet omkring sin egen maktposisjon, samt at temaet ikke er politisk

prioritert (Chinga Ramirez, 2015; Bjordal, 2016; Berg B. , 2010; Gullestad, 2006; Gullestad, 2006b; Eriksen, 2019). Den opplevde lærerstøtten klarer ikke å styrke minoritetsspråklige elever i tilstrekkelig grad, siden de (på gruppenivå) melder mer ensomhet i skolen og har dårligere karakterer sammenlignet med de fra majoriteten. Mer om skoleprestasjoner under punkt 3 i dette avsnittet.

Foreldrestøtte oppleves i mindre grad av elever fra den minoritetsspråklige gruppa, noe som også rapporteres gjennom tidligere forskning og teori (Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Opheim, 2011; Ulriksen, Waaktaar, Lervåg, Sagatun, & Zachrisson, 2014; Bakken, 2003; Pössel, et al., 2018). Funnet stemmer med hypotese 2 presentert i teori- og forskningskapittelet i oppgaven. Foreldrestøtte oppleves i minst grad blant elever fra landgruppa *Afrika, Asia, etc.* Begrepet foreldrestøtte i denne undersøkelsen er knyttet til måten foreldre støtter elever emosjonelt og instrumentelt. I lys av tidligere forskning og foreliggende teori, kan man anta at det kan finnes flere grunner til at minoritetsspråklige elever opplever noe mindre foreldrestøtte enn elever fra majoritetsgruppa. For det første er skolene mindre flinke til å inkludere minoritetsspråklige foreldre i samarbeid i saker relevante for elever (Bakken, 2009; Bouakaz, 2009; Bø, 2012; Dahlstedt, 2009; Drugli & Nordahl, 2016). Dette kan gjøre at de og deres kompetanse utelates fra flere mesonivåer i elevens liv (Berg, 2010; Dahlstedt, 2009; Drugli & Nordahl, 2016; Bronfenbrenner, 1979). Skolesystemet kan også her være hemmet av postkoloniale holdninger, som gjør at det ikke er foreldrenes ressurser, men deres manglende norsk språk- og kulturkompetanse som står i fokus (Croninger & Lee, 2001; Chinga Ramirez, 2015; Gullestad, 2006b). Det er viktig å påpeke at minoritetsspråklige foreldre viser ønske om å bidra til deres barns læring (Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Opheim, 2011; Dahlstedt, 2009). Det er likevel slik at selv om minoritetsspråklige foreldre på generelt basis ønsker å hjelpe sine barn, så har mange av dem ikke forutsetninger for å gjøre det på en tilstrekkelig god måte (etter gjeldende diskurs), da de ikke innehar etterspurt faglig eller norsk-kulturell kompetanse (Dzamarija, 2016; Østberg, 2008; Sandnes, 2017; Eriksen & Sajjad, 2020; Tardy, 1985). Her kan det også være aktuelt å ta i betraktning at foreldre og lærere i mange tilfeller kan være underlagt ulike makronivå på grunn av sin religiøse, politiske eller kulturelle tilhørighet – noe som utgjør en hindring i vellykket kommunikasjon (Eriksen & Sajjad, 2020; Burleson & MacGeorge, 2002). Minoritetsspråklige foreldrene både mangler og innehar kompetanse – dette ut ifra interseksjonalitetsprinsipper og derfor avhengig av kontekst (Staunæs, 2003; Chinga Ramirez, 2015). Disse foreldrene kan oppleve at ved samarbeidsmøter er de posisjonert under majoritetsspråklige lærere og andre involverte instanser, og at det kun godtas at de mottar støtte. Deres ressurser og forståelsesgrunnlag blir ofte ikke anerkjent i en grad som kunne gitt dem reel subjektposisjon med tilsvarende makt. Skolen på sin side kan oppleve - etter Tardys (1985) modell - at tilgjengeligheten foreldrene ytrer ikke i tilstrekkelig grad er reell eller nyttig i forhold til deres forespørsel (Banks & Banks, 2015; Bhabha, 1994; Croninger & Lee, 2001). Ved at det norske skolesystemet fortsatt ikke klarer å inkludere minoritetsspråklige foreldre i samarbeid, gjør at foreldrenes kompetanse i saken uteblir på flere treff på mesonivå. Da blir kun det norske kulturelle ståstedet representert og majoritetens makt opprettholdes (Horst & Gitz-Johansen, 2010; Berg B. , 2010; Andreotti, 2011; Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Opheim, 2011; Spivak, 1988).

Ut ifra prinsipper fra Tardys (1989) modell ser vi at foreldrene tilbyr støtte som blir avvist av skolesystemet på grunn av antatt mismatch mellom kompetanse etterspurt av skolen og kompetansen minoritetsspråklige foreldre innehar. Deres kompetanse vil (etter prinsipper fra interseksjonalitet) i andre kontekster likevel være nyttig for elevene, deres

sosialisering, kvalifisering og subjektivering (Biesta, 2011). I en slik handlings sirkel vil foreldres fjernhet fra systemet, samt deres maktmessige underlegenhet opprettholdes. Samtidig vil både majoriteten og minoriteten forsterke sin overbevisning om at begge kulturer ikke er kompatible. Her ser vi hvordan postkolonial diskurs, og interseksjonalitet i det norske samfunnet i stor grad fører til opprettholdelse av adskilte universer (Eriksen & Stjernfelt, 2009; Chinga Ramirez, 2015; Berg, 2010). Slik blir sosialkonstruktivismens teori om fenomeners kultur- og kontekstavhengighet bekreftet.

2. *Hvilke sammenhenger er det mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers opplevelse av ensomhet i skolen?*

Gjennom statistiske analyser i min studie har det kommet fram at minoritetsspråklige elever opplever mer ensomhet enn det majoritets elever gjør. Dette bekrefter antagelser presentert gjennom hypotese 4 i teori- og forskningskapittelet i oppgaven. Survey-spørsmål som ensomhetsmålingen var basert på omhandlet ensomhet i skolekontekst. Ensomhetsfølelse blant elever i de to analyserte kjønnsgruppene omtales under punkt 4 i dette kapittelet.

Ensomhetsfølelsen er en indikasjon på at ens grunnleggende menneskelige behov for anerkjennelse og tilhørighet ikke er dekket (Imsen, 2020; Tetzchner, 2001; Befring & Tangen, 2012; Burleson & MacGeorge, 2002). Fra Maslovs (1993) teori kan vi lese at før dette målet blir nådd, blir ikke innsats for å bedre skoleprestasjoner prioritert (Imsen, 2020). Her blir det viktig å ta fram todelingen av ensomhet etter Halvorsen (2008) i kvalitativ og kvantitativ ensomhet. Den kvantitative delen er knyttet til antallet mennesker man møter og hyppigheten av disse møtene. Den kvalitative ensomheten omhandler manglende kvalitativ tilfredstillende av sosiale behov gjennom møtene man har med andre. Den kvalitative ensomheten, har en dimensjon som kalles for *kulturell ensomhet* dvs. en følelse av å ikke bli forstått av representanter av kulturer man hører til på grunn av sitt levesett, moral, språk eller tradisjoner (Halvorsen, 2008). Av åpenbare grunner er kulturell ensomhet et fenomen som i utgangspunktet har potensiale til ramme minoritetsspråklige elever hyppigere enn majoritetsspråklige (Dill & Zambrana, 2013; Gressgård & Harlap, 2014; Bakken & Nordahl, 2003; Ryland, 2019). Minoritetsspråklige elever stilles i en posisjon der deres kompetanse ikke anerkjennes og der tilbudt hjelp ikke stemmer over ens med deres opplevde behov og tankesett (Eriksen & Sajjad, 2020; Redd barna, 2020; Demaray, Malecki, Jenkins, & Cunningham, 2009; Tardy, 1985). Når man ved bruk av Bronfenbrenners (1979) modell ser på både empiri og teori knyttet til studiens tema, kan man oppdage at minoritetsspråklige unge ofte befinner seg på et individuelt mesonivå som bare delvis overlapper universer som skolen på den ene siden, og familien på den andre, er underlagt (Rosten, 2015). En slik situasjon er knyttet til minoritetsspråklige elevers interseksjonale stilling som kompliserer og utfordrer deres subjektiveringsprosesser (Biesta, 2011; Brunstad, Sæverot, & Reindal, 2015). De som er rammet av ensomhet, eller kulturell ensomhet, kan føle seg mislykket i flere dimensjoner, noe som kan føre til *eksistensiell ensomhet*, som defineres som den mest ødeleggende ensomhetsvarianten, fordi at den berører noen av de aller viktigste menneskelige behov (Halvorsen, 2008; Imsen, 2020). Minoritetsspråklige elever er utsatt for mobbing oftere enn elever fra majoriteten, noe som vil også føre til økt fare for opplevelse av ensomhet i skolen (Bakken & Nordahl, 2003; Antirasistisk senter, 2017). Ikke bare mobbing, men også manglende inkludering, fører til opplevelse av ensomhet

(Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016; Bakken & Nordahl, 2003; Danielsen, 2010). Manglende inkludering og anerkjennelse, kan føre til ulike reaksjoner hos minoritetsspråklige elever - en av dem er følelse av ensomhet i skolen (Chinga Ramirez, 2015; Lie Andersen & Dæhlen, 2017; Oppedal, Jensen, Brobakke Seglem, & Haukeland, 2011; Ryland, 2019; NOU 2015: 2). Minoritetsspråklige rapporterer opplevd maktrelatert ubalanse mellom dem og majoriteten, da deres iboende kompetanse og væremåte ikke anerkjennes som verdifull av det majoritetsstyrte skolesystemet. Dermed blir de utsatt for undertrykkende praksiser og ofte presset inn i naturaliseringssporet, som etterlater dem med følelse av tomhet på den forlatte-siden (Berg B. , 2010; Bhopal & Preston, 2012; Lidén, Lien, & Vike, 2007; Antirasistisk senter, 2017; Redd barna, 2020). I den norske kultur-etniske nasjonaldiskursen er det lite plass for annerledeshet (Lidén, Lien, & Vike, 2007; Gullestad, 2006b; Pihl, 2009; Thomas, Alhassan, & Kaarstad Lie, 2020). Postkoloniale holdninger i samfunnet og majoritetens blindhet overfor sin egen maktposisjon gjør at maktubalansen opprettholdes (Chinga Ramirez, 2015; Dill & Zambrana, 2013; Horst & Gitz-Johansen, 2010; Antirasistisk senter, 2017). Sosial-konstruktivistisk teori og interseksjonalitet kan i denne konteksten brukes til å forklare hvorfor mange minoritetsungdommer på søken etter tilhørighet, anerkjennelse og status knytter seg til minoritetsmiljøet, der sosiale koder i større grad kan være felles, eller der mangfoldkompetansen er høyere og maktbalansen potensielt jevnere (Rosten, 2015; Horst & Gitz-Johansen, 2010; Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015, Ellenbogen & Chamberland, 1997; Wold, 2012; Farmer, Estell, Leung, Trott, & Cairns, 2003; Steen Olsen, 2013; Pedersen, 2010).

3. Hvilke sammenhenger finnes det mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner?

De gjennomførte analysene i forbindelse med denne studien viser at minoritetsspråklige elever har dårligere skoleprestasjoner enn elever fra majoriteten. Dette bekrefter innholdet i påstanden presentert som hypotese 1 i oppgavens teori- og forskingskapittel. Samme tendens bekreftes både av SSB og andre empiriske studier samt litteratur knyttet til dette (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017; Daleng, 2015; Bakken & Hyggen, 2018; Amundsen & Garmannslund, 2016;). Minoritetsspråklige elever har statistisk dårligere lese- og skriveferdigheter enn majoritetsspråklige - særlig med tanke på leseforståelse (Daleng, 2015; Dørum & Hanssen, 2018; Tuv, 2011; Christle, Jolivette, & Nelson, 2007; Croninger & Lee, 2001), noe som kan være en meget relevant faktor som påvirker deres skoleprestasjoner³. utfordringer med støtterelasjoner som ikke møter elevers behov, samt opplevd ensomhet kan negativt innvirke på elevers skoleprestasjoner. Empirien viser at elever som har dårligere karakterer dropper ut av skolen oftere enn andre (Berg & Østergaard, 2019; Anderman, 2003; Dzamarija, 2016; Lie Andersen & Dæhlen, 2017; Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001). Sammenlignet med majoritetsspråklige, er det flere minoritetsspråklige som dropper ut (eller pushes ut) av videregående skole (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017; Røsand & Sommer Hoel, 2018). Norsk skolesystem er basert på språklige, kulturelle og mellommenneskelige normer tette knyttet til den norske sosio-økonomiske middelklassen (Lidén, Lien, & Vike, 2007; Brochmann, Borchgrevink, & Rogstad, 2002; Croninger & Lee, 2001;

³ Årsaksforhold knyttet til leseferdigheter hos minoritetsspråklige elever drøftes ikke individuelt i denne oppgavens kontekst.

Bourdieu, 1995). Elever som ikke tilhører denne gruppa opplever hindringer på vei mot full måloppnåelse, da referanser som brukes i opplæringen ofte ikke er forenelige med det som er implisitt forståelig for dem. Hindringene vil være like reelle for majoritetsspråklige som ikke tilhører middelklassen og dens språklige og verdimeslige normer, som de er for minoritetsspråklige (Dill & Zambrana, 2013; Bakken, 2009). Interseksjonalitetsprinsipper gjelder derfor også her, da elevens maktposisjon er avhengig av konteksten de befinner seg i. Mange kultur- og språkrelaterte faktorer som innholdet i opplæringen bygges på, vil ikke være implisitt tilgjengelige for mange minoritetsspråklige. De kan derfor oppleve mye av både språklige uttrykk og tematikk i undervisningen som meningsmessig tom, eller meget læringsbelastende (Eriksen & Sajjad, 2020). Her er det den postkoloniale diskursen som er synderen, samt skolesystemets manglende måloppnåelse når det kommer til tilpasset opplæring (§ 1-3 i Opplæringsloven) (Kunnskapsdepartementet, 2007; Eriksen, 2019; Hausstätter, 2012; Hofslundsengen, 2011; Hvistendahl, 2001; Høgmo, 2005; Dill & Zambrana, 2013; Eriksen & Stjernfelt, 2009; Imsen, 2020). I tillegg vil mange minoritetsspråklige foreldre ikke klare å støtte sine barn ved å tilføre manglende kulturell kunnskap, da mange av dem ikke innehar denne (Eriksen & Sajjad, 2020; Hofslundsengen, 2011; Malecki & Demaray, 2003; Pössel, et al., 2018; Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008). Den gjeldende postkoloniale diskursen gjør samtidig at kompetanse de innehar ikke blir utnyttet i opplæringssystemet, da systemet prioriterer tilføring av kunnskap og ferdigheter knyttet til den norske habitus.

I norsk skole er det de flinkeste elever som oftest spør og oftest får lærerhjelp (Mjaavatn, Buseth, & Frostad, 2019), minoritetsspråklige (på gruppenivå) tilhører ikke denne gruppa (Dzamarija, 2016). Situasjonen i skolesystemet ligner på den i økonomiverden – penger genererer penger, *the rich get richer and the poor get poorer* (Shelley, 1821). Jeg har lyst til å ta denne aforismen videre, da den i den internasjonale diskursen brukes til å synliggjøre farer ved fri kapitalisme som motor bak ekspanderende global økonomisk ulikhet. Den norske skolen skal garantere forutsetninger for alle elever, men empirien viser at det er de som tilhører styringsgruppa i systemet – middelklassen – profitterer på denne best og øker sin makt. I litteraturen påpekes manglende kulturell kompetanse som den faktoren som i størst grad hemmer flere sosiale gruppers forutsetning for å klatre opp den sosio-økonomiske stigen (Chinga Ramirez, 2015; Nieto, 1999; Dill & Zambrana, 2013; Lund, 2017; Eriksen & Sajjad, 2020; Ungdata junior, 2018; Said, 1994;). Implikasjoner for praksisfeltet omtales i avhandlingens siste avsnitt.

4. Hvordan påvirker kjønn overnevnte sammenhenger?

Basert på resultatene fra undersøkelsen, ser jeg at når det kommer til opplevelse av lærerstøtte, er forskjellene mellom både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever på gruppenivå, samt jenter og gutter, meget små og ikke statistisk signifikante.

Opplevd støtte fra foreldre og medelever er lavere hos minoritetsspråklige som en gruppe, sammenlignet med majoritetsspråklige, men minoritetsspråklige gutter og jenter graderer opplevd støtte meget likt.

Ensomhet oppleves i høyere grad av minoritetsspråklige elever. Ensomhet i denne studien viser seg å være noe mer framtrædende i minoritets-guttegruppa – på kjønnsgruppenivå er det et overraskende funn (Leite, 2014). Det er likevel en logisk

kobling mellom dette funnet og *ensomhetens* tidligere oppdagete påvirkningskraft på *ønske om å slutte på videregående skole* (Frostad & Mjaavatn, 2014; Berg, 2019); særlig når statistikkene viser at minoritetsspråklige gutter er den gruppa der flest dropper ut av videregående skole (Sandnes, 2017; Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017; Steinkellner, 2017; Bakken, 2004).

Uventede forskjeller er synlige ved sammenligning av skoleprestasjoner, da det viser seg at minoritetsspråklige jenter og gutter i utvalget har meget like karaktergjennomsnitt – noe som ikke gjenspeiles i statistikker hos SSB (SSB, 2020; Dzamarija, 2016; Bakken & Hyggen, 2018; Halsan, 2016; Sandnes, 2017). Et annet meget interessant funn er at differansen mellom karaktergjennomsnittene hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige jenter er den største observerte i denne studien. Forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige gutters karaktergjennomsnittsforskjell kan også ansees som betydelig, men av mindre størrelse.

Samlet sett kan konklusjonen være at kjønnsforskjeller blant minoritetsspråklige og majoritetsspråklige forulemper minoritetsspråklige jenter. I den forstand at innad i jentegruppa finnes det største observerte gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige i denne studien. Studien besvarer ikke spørsmålet om hva som gjør at minoritetsspråklige jenter ikke oppnår statistisk høyere skoleprestasjoner. Det er vitenskapelig uenighet om hvorfor jenter generelt presterer bedre på skolen – er det deres atferd som trigger lærere til å gi dem bedre karakterer (Gustavsen, 2018), er det biologiske faktorer som gjør jenter mer regulert og tilpasset skolesystemet (Krumsvik, 2019; Grøgaard & Arnesen, 2016), eller sosiale strukturer som støtter jenter annerlees enn gutter (Nielsen & Henningsen, 2018; Gustavsen, 2018)? Siden det på generell basis ikke er grunnlag for å tenke at det er betydelige biologiske eller intelligensmessige forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige jenter, kan det da være skolesystemets oppfatning av minoritetsspråklige jenter (Gustavsen, 2018), samt systemets manglende mangfoldsensitive kompetanse som gjør at minoritetsspråklige jenter presterer så mye dårligere enn majoritetsspråklige (og at forskjeller innad i guttegruppa er mindre)? Det kan også være at variabler knyttet til kompetanse i minoritetsspråklige hjem avgjør den store statistiske forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige jenters skoleprestasjoner. Disse spørsmålene kan ikke besvares ved bruk av de forliggende data i denne studien.

Minoritetsspråklige gutters forholdsvis lave karaktersnitt (som i forholdsvis liten grad avviker fra karaktersnittet til majoritetsspråklige gutter), kombinert med rapportert ensomhet, samt deres høye frafallsnivå på videregående skoler, er et viktig moment i studien (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017; Steinkellner, 2017). Selv om jeg i min studie fokuserer på det oppdagete karaktersnitt-gapet i jentegruppa, må minoritetsspråklige gutter likevel ikke glemmes, da mye av forskning viser at til syvende og sist er det de som på gruppenivå utdanningsmessig kommer dårligere ut enn minoritetsspråklige jenter (Rosten, 2015; Bakken, 2004, 2009).

5. Hvordan påvirker landbakgrunn overnevnte sammenhenger?

Ut ifra analysene i tabell 7 og 8 kan man gjøre noen interessante observasjoner. For det første opplever elever fra landgruppa *Afrika, Asia, etc.* minst foreldrestøtte. For det andre har elever fra denne gruppa de dårligste skoleprestasjonene (betraktelig dårligere sammenlignet med både norskspråklige elever og de med opprinnelse fra *EU, etc.*). Disse funnene stemmer med SSB's data (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017; Bakken & Hyggen, 2018) samt tidligere forskning og empiri som ble presentert tidligere i oppgaven.

Landene som tilhører gruppa *Afrika, Asia, etc.* er i større grad enn landene fra gruppa *EU, etc.* ulike Norge. Religiøse og kulturelle forskjeller, samt tilhørighet til annen språkgruppe enn indoeuropeisk og germansk språkgruppe, gjør at budskap i kommunikasjon som er styrt av majoriteten ikke er lett og implisitt tilgjengelig for mange av de som tilhører denne gruppa (Eriksen & Sajjad, 2020). Analfabetisme er i større grad utbredt blant medlemmer i landsgruppa *Afrika, Asia, etc.* enn i gruppa *EU, etc.* (Store norske leksikon). Innad i gruppen *Afrika, Asia, etc.* er det også flere alfabetsystemer som avviker fra det norske alfabetet. Opplevde forskjeller er gjensidige og gjør at majoriteten ikke har tilgang på implisitt forståelse for ståstedet til elever (og deres foreldre) som tilhører gruppa *Afrika, Asia, etc.* (Chinga Ramirez, 2015; Rosten, 2015; Bjordal, 2008; Lund, 2017; Eriksen & Sajjad, 2020; (Dahlstedt, 2009; Bouakaz, 2009). Uttrykket «de vet ikke det de ikke vet» er gyldig for begge gruppene, og kan brukes som bekreftelse på tidligere presenterte bilde av to parallelle makrosystemer som ikke er helt kompatible. En slik situasjon vil virke hemmende på disse elevenes forutsetninger for intuitiv inngang i sosialiseringstrategier, trygg subjektivering og ikke minst kompetanseheving (synliggjort med karaktersnitt) (Chinga Ramirez, 2015; Biesta, 2011). I tillegg er det mulig at skolesystemet kan mangle bevissthet rundt deres grunnleggende menneskelige behov, som kan være posisjonert litt annerledes enn det som er allment i Norge (for eksempel kollektivt samfunn og individorientering) (Santos, 2010; Rosten, 2015; Eriksen & Sajjad, 2020; Chinga Ramirez, 2015). Bedre kommunikasjon og økt forståelsesnivå er mulig, men prosessen krever innsats fra begge sider – der hovedansvaret bør legges på gruppa som representerer større makt i det norske systemet, dvs. på majoriteten (Berg, 2010; Lund, 2017; Rosten, 2015; Bhabha, 1994). Systemet har også ansvar for å legge til rette for at støtten blir tilpasset minoritetsspråklige elevers virkelighetsoppfatning – noe som er direkte knyttet til både sosial konstruktivistisk teori og Tardys (1985) modell for sosial støtte (Demaray, Malecki, Jenkins, & Cunningham, 2009).

Statistiske analyser i denne undersøkelsen viser at elever fra landsgruppene *EU, etc.* og de fra *Afrika, Asia, etc.* opplever mindre medelevstøtte enn elever med norsk som morsmål, og det er elever fra *EU, etc.* som opplever minst medelevstøtte blant de tre gruppene. Samtidig opplever disse elevene også mest ensomhet, forskjellen i ensomhetsgraden mellom elever fra *EU, etc.* og elever med norskspråklig bakgrunn, kan i denne oppgavens sammenheng anees som moderat til stor.

En mulig forklaring på denne situasjon kan være at siden disse elever stammer fra land med språk som ofte hører til samme indoeuropeiske språkgruppe, har foreldre som vokste opp med utdanningssystemer som ligner systemet i Norge ofte brukt det samme alfabetet, og stammer fra individorienterte land, som i tillegg ofte er basert på kristne verdier og tradisjoner, kan da implisitt føle naturlig og uhemmet tilhørighet til majoriteten. Tidligere studier og litteratur viser at majoriteten også har tendenser til å definere innvandrere og elever som tilhører gruppa *EU, etc.* som ikke tilhørende den

norske habitus - altså *dem* ikke *oss*- samtidig posisjoneres de under majoriteten (Chinga Ramirez, 2015; Gullestad, 2006; Bakken & Hyggen, 2018; Rosten, 2015; Dyrild, 2017; Dyrild, 2018; Odden, 2020). Disse elevene kan derfor oppleve krenkende gap mellom deres opplevde identitet og forventet gruppetilhørighet, og måten de blir møtt på av majoriteten (Gressgård & Harlap, 2014; Chinga Ramirez, 2015; Rosten, 2015;). Dyrild (2017, 2018) og Odden (2020) synliggjør at majoriteten har en tendens til å tilskrive medlemmer i landsgruppa *EU, etc.* en del gruppeegenskaper – både positive og negative – som ikke er gjeldende på individnivå. Gullestad (2006) definerer slik sosial atferd som minoriseringsprosess. I studier knyttet til fenomenet omtalt her, ser vi at det å komme seg ut ifra båser majoriteten setter innvandrere fra gruppa *EU, etc.* i, er en meget belastende og utmattende prosess, som blant annet omfatter fornektelse av sin morsmålsidentitet og innebærer naturaliseringsatferd (Dyrild, 2017, 2018; Odden, 2020). Alt dette i et forsøk på å bli en del av «majoritets-gjengen» (Chinga Ramirez, 2015; Lidén, Lien, & Vike, 2007). Ifølge Pedersen (2010, i Dyrild, 2017) kan slike observasjoner hjelpe systemet med å se hvordan makt og ulikhet veves inn i oppfatninger av klasse, etnisitet, nasjonalitet og kjønn, og at det på *denne måten produseres markører som påpeker forskjeller mellom oss og dem og gjør disse forskjellene til meningsfulle sosiale koder*. Samspillsmønstre mellom den norske majoriteten og medlemmer i gruppa *EU, etc.* beskrevet her, er direkte knyttet til både den postkoloniale teorien og interseksjonalismen, og kan brukes som en forklaring på hvorfor elever fra *EU, etc.* rapporterte mindre medelevstøtte og mer ensomhet i skolen, enn elever med norsk som morsmål (Bhabha, 1994; Said, 2003; Øzerk, 2008; Young, 2003; Staunæs, 2003; Spivak, 1988). Resultater fra min studie viser samtidig at elever fra denne gruppa har karaktersnitt lik elever med norske foreldre, og rapporterer tilnærmet lik grad av foreldrestøtte. Disse argumentene kan brukes som en mulig bekreftelse på det at foreldre som tilhører landgruppa *EU, etc.* har tilstrekkelig kjennskap til normer gjeldende i det norske samfunnet og skolesystemet til å støtte sine barns læring (Bakken & Hyggen, 2018; Bø, 2012; Croninger & Lee, 2001; Dahlstedt, 2009; Drugli & Nordahl, 2013; Malecki & Demaray, 2003; Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Opheim, 2011). Det norske skolesystemet kan være implisitt lettere å avkode for disse elevene enn for elever fra landsgruppa *Afrika, Asia, etc.* Det finnes dessverre ikke dekning for å undersøke denne hypotesen med tilgjengelige data i studien.

6. Avslutning

I dette kapittelet sammenfatter jeg først mine konklusjoner og refleksjoner rundt den gjennomgåtte prosessen. Videre gjør jeg rede for studiens begrensinger og deretter kommer jeg med forslag til videre forskning. I oppgavens siste avsnitt presenterer jeg noen relevante implikasjoner for praksisfeltet.

6.1 Oppsummerende refleksjoner

Denne oppgaven som en helhet – med tilhørende teoretiske tilnærminger og empiriske funn fra tidligere studier – bringer inn noen interessante momenter for det omtalte feltet. Deskripsjoner av studiens utvalg presentert i metoddelen gir grunnlag for å vurdere at funn oppdaget gjennom undersøkelsen kan være gyldig for populasjonen (Trøndelag).

Det som etter min mening øker vår kunnskap om minoritetsspråklige elever mest, er avdekket gap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige jenters skoleprestasjoner, ensomhetsnivå blant elever fra landsgruppa *EU, etc.* (med deres samtidige gode skoleprestasjoner), og svake skoleprestasjoner hos elever fra landsgruppa *Afrika, Asia, etc.* Indirekte er også minoritetsspråklige gutters karaktersnitt (som i forholdsvis liten grad avviker fra karaktersnittet til majoritetsspråklige gutter), kombinert med deres høye frafallsnivå fra videregående skoler, et viktig moment i studien.

De kvantitative funnene fra min undersøkelse stemmer i omfattende grad med studiens hypoteser, samt med min forforståelse som både spesialpedagog og kvinne med innsideforhold til minoritetsmiljøet. Funnet som overrasket meg mest er den store forskjellen mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige jenters karaktersnitt, og mangel på et like stort gap i guttegruppa. Høyere ensomhetsnivå blant minoritetsspråklige gutter var også uventet. Oppdagelsene tolkes ved bruk av et utvalg teoretiske og empiriske eksempler. Funnene kunne likevel ha vært generert av målefeil eller ukjente utvalgsfeil. Ensomhetsfunnet i landsgruppa *EU, etc* virker for meg meget interessant, særlig i kombinasjon med disse elevers karaktersnitt som er tilnærmet lik majoritetsgruppa.

Jeg har i denne avhandlingen anvendt sosial konstruktivisme, kritisk postkolonialisme og interseksjonalitet som hovedteorier. Tardys, Maslovs, Bronfenbrenners og Beistas modeller ble i avhandlingen anvendt til å forklare noen av de observerte sammenhengene og mulige årsak-virkning forhold.

I oppgavens drøftingsdel har jeg hatt fokus på skolesystemets forbedringsområder og forandringspotensiale, da det er dette systemet som raskest kan forandres på bakgrunn av empiriske funn og ny kunnskap, i motsetning til global diskurs, ulike kulturs verdsett, eller foreldres sosio-økonomiske arv.

Jeg inviterer lesere og andre forskere i feltet til diskusjon som kan åpne opp for nye måter å tilnærme seg funnene på.

6.2 Studiens begrensninger

Prosjektet *Livet i skolen* var basert på bekvemmelighetsutvalg og det er denne faktoren som i størst grad kan ha påvirket forutsetningene for generalisering fra utvalget til populasjonen. Likevel argumenterer jeg i metoddelen for at utvalget i tilstrekkelig grad gjenspeiler statistiske sammenhenger i populasjonen.

Når man gjennomfører undersøkelser der flere språk-, kultur- og landsgrupper er involvert, er det sannsynlig at det er mye underliggende bias (og kulturbias) som påvirker endelige verdier, noe jeg ikke kunne fange opp med foreliggende data gjennom *Livet i skolen*. Undersøkelser der medlemmer fra ulike landsgrupper er involvert er krevende, men det skal ikke være grunnlag for å unngå disse.

I mine øyne er den mest framtrædende svakheten i denne studien knyttet til manglende statistisk analyse av korrelasjoner og kausalitet mellom analyserte variabler (samt flere andre variabler som var tilgjengelig i *Livet i skolen*, men ikke inkludert i denne undersøkelsen). Jeg har brukt teoretisk og empirisk data til å beskrive og forklare antatte kausale sammenhenger i studien, men jeg kunne følt meg tryggere om jeg hadde gjennomført regresjoner og kontrollert flere ulike og potensielt relevante variabler. Det å kontrollere funnene for variabler som for eksempel botid i Norge, foreldrenes høyeste utdanning og sosio-økonomiske status, kunne ha justert sluttresultatene en del og samtidig økt studiens reliabilitet.

Et annet kritisk moment er knyttet til antallet elever i de tre analyserte landsgrupper - særlig i gruppa *EU etc.* - som var noe lav. Landsgruppe-fordelingen i utvalget gjenspeilet likevel fordelingen i landet. Ved å bestemme meg for å ikke involvere variabler som *botid i Norge* eller *foreldres høyeste utdanning*, unngikk jeg at de undersøkte gruppene hadde blitt enda mindre enn det de er i min undersøkelse.

Det finnes enda en faktor som kan svekke denne studiens validitet (og metodens reliabilitet). Siden studien ble basert på besvarelse av et skriftlig skjema, der muligheter for tolking og opplesing underveis var svært begrensede, er det med sikkerhet kun elever som lærerne anså som språklig tilstrekkelig kompetente som deltok i undersøkelsen. På denne måten kunne ikke elever med framtrædende lese- og skrivevansker, elever med språkvansker og minoritetsspråklige elever med begrenset norskspråklige ferdigheter ha uttalt seg angående sin opplevelse av *Livet i skolen*.

6.3 Videre forskning og implikasjoner for praksisfeltet

Gjennom min studie presenterer jeg et bilde av minoritetsspråklige jenters og gutters skoleliv, et bilde dannet på bakgrunn av gjennomførte statistiske analyser, tidligere empiriske studier og relevant teori. Dette bildet viser en mulig versjon av virkeligheten, men samtidig er det en invitasjon til motargumentering, til diskusjon, til etterprøving. Undersøkelsen kan ses på som en teaser som kan vekke interesse for mer forskning der sosial konstruktivisme, kritisk postkolonialisme og interseksjonalitet anvendes for å forklare kartlagte observasjoner.

Den observerte diskrepansen mellom majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige- jenters skoleprestasjoner i oppgaven inviterer til videre forskning knyttet til kausalitet i dette funnet, samt til etterprøving av resultater presenterte i denne sammenhengen, da manglende forskjell mellom minoritetsspråklige jenters og gutters karaktergjennomsnitt strider med data fra tidligere undersøkelser (Dzamarija, 2016; Sandnes, 2017).

Videre kan man tenke seg at det hadde vært relevant å se nærmere på elevgruppa med opprinnelse i EU, etc. Det hadde vært interessant å se etter mulige svar på hvorfor elever i denne gruppa – som for øvrig er den største innvandrerggruppa i Norge – føler seg mer ensom og mindre støttet av medelever enn majoritetsspråklige elever, men likevel oppnår gode skoleprestasjoner.

Resultater fra denne studien indikerer at minoritetsspråklige elever generelt føler seg i noen grad mindre støttet av sine medelever, samt at de føler seg mer ensomme enn majoritetselever. Funnene fra undersøkelsen er baserte på svar oppgitt av elever som måtte ha tilstrekkelig språkkompetanse til å besvare spørreskjemaet, jeg undrer meg derfor over hvordan skolen oppleves av de som av ulike grunner blir fritatt fra skriftlige undersøkelser. Føler de seg enda mer ensomme, enda mindre støttet av medelever? Kan slike følelser hemme deres språklæring og derfor skyve dem unna det vellykkede skolesamfunnet? Det hadde vært interessant å undersøke disse hypotesene.

Generelt sett inviterer oppgaven til videre forskning på de ulike landgrupperingene, med mulig videre deling i religionsgrupper, muligens også grupperinger baserte på hudfarge og andre overfladiske særpreg som synlig avviker fra majoritetens definisjon av det som implisitt tilhører det norske (Pihl, 2009; Øzerk, 2008; Rosten, 2015). Etter min mening vil det etisk riktige være å satse på mer forskning som avviker fra ydmyk og hemmende politisk korrekthet. Med andre ord forskning som møter diskriminerende forhold eksisterende i skolesamfunnet (Lidén, Lien, & Vike, 2007; Spivak G. C., 1988; Chinga Ramirez, 2015; Lund, 2017). Raseforskning og kritisk postkolonialisme er ikke særlig stort utbredt i Norge, men det betyr ikke at emner en slik forskning har kapasitet til å belyse, ikke er aktuelle i samfunnet (Chinga Ramirez, 2015).

Videre tenker jeg at forskning som i større grad undersøker sammenhengen mellom foreldrestøtte og ensomhet samt skoleprestasjoner kan være viktig. I tillegg anser jeg det som fristende å undersøke minoritetsspråklige foreldres opplevelse av det norske skolesystemet.

Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har siden 2016 gjennom prosjektet *Dembra* bidratt til forskning, samt økt kompetanse på områder knyttet til antidiskriminerende skolemiljø, demokrati, kritisk tenking og mangfold. Dette, og andre mulige prosjekter, kan åpne opp for muligheter for mer forskning på feltet.

6.3.1 Praktiske implikasjoner for praksisfeltet

Denne studien må ikke tolkes som et forsøk på å bevise det norske utdanningssystemets tåpelighet - for det er ikke min oppfatning - men å vise til didaktiske veier som enda ikke er så hyppig trafikkerte av politikere, rektorer og lærere i norske skoler.

Informasjonen som kan brukes som tegn på at det norske systemet likevel klarer å gi god nok støtte til elever fra både minoritetsspråklige miljø, er at *norskfødte med*

innvandrereforeldre viser tilnærmet like skoleresultater som majoritetsspråklige elever (Dzamarija, 2016). Den norske skolens potensiale er knyttet til dens universale karakter i den forstand at norske skoler ligner på hverandre, uansett hvor i landet de er plassert (Bakken & Hyggen, 2018). I systemets universale utforming og sentralstyring ligger også dets mulige styrke, da innføring av positive justeringer kan føre til ønskede resultater på nasjonalt nivå. Realistisk sett vil prosessen likevel være både tids- og ressurskrevende.

Et viktig moment som denne studien synliggjør er behovet for utvikling av kompetanse på mangfoldsensitiv pedagogikk og kommunikasjon (Banks & Banks, 2015; Bedre, 2016; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016; Bjordal, 2008; Eriksen, 2019; Eriksen & Sajjad, 2020; Lund, 2017; Chinga Ramirez, 2015; Horst & Gitz-Johansen, 2010), samt behovet for å framheve mangfoldssensitivitet gjennom skolers ledere og utdanningsinstitusjoner som danner ledelse i dagens samfunn (Andersen, 2016). Signalet som kan bekrefte et eksisterende hastebehov for en forandring i måten flere minoritetsspråklige elever møtes på av skolesystemet, er en manglende sammenheng mellom opplevelse av lærerstøtte og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner (Santos, 2010).

Mangfoldssensitiv-kompetanse innebærer behovet for selvrefleksjon hos majoriteten (Berg, 2010; Chinga Ramirez, 2015; Pihl, 2009; Fjelldahl, 2019). Tilføring av en slik kompetanse må foregå på flere nivå – fra politiske møter til lærer- og rektorutdanning og videre til barnehager og klasserom (Andersen, 2016; Skrefsrud, 2018). Bevisstheten rundt teorier som sosial konstruktivisme, kritisk postkolonialisme og intersubjektivitet bør spres over hele politikk- og utdanningssystemet. Ved å øke majoritetens selvbevissthet og kjennskap til opphavet av gjeldende sosio-kulturell diskurs, kan systemet åpne opp for varig endring. Meningen er ikke å fjerne ideen om eksistensen av norskhet, men å utvide rammene for hva begrepet omfavner (Dill & Zambrana, 2013; Young, 2003). Skolesystemet og de som utgjør det bør å forsøke å skaffe seg kjennskap til og forståelse av det som ikke er - og sannsynlig aldri blir - norsk. Tilføring av mangfoldssensitiv kompetanse kan hemme marginaliseringsprosesser i samfunnet (Rosten, 2015; Berg B. , 2010; Chinga Ramirez, 2015).

Mangfoldssensitiv undervisning gjør at systemet kan få kjennskap til elevens ressurser og videre utnytte disse til å tilføre eleven nyttig kompetanse, samt støtte den i sosialisering- og subjektiveringsprosessene med utgangspunkt i elevens ståsted. Mangfoldssensitivitet innebærer rent praktisk anerkjennelse av behovet for morsmålsopplæring og tospråklig opplæring, samt tilpasset opplæring som tar hensyn til elevens kulturelle forståelse og sosio-økonomisk bakgrunn (Hvistendahl, 2001). Mangfoldssensitiv opplæring begrenses ikke til etniske skiller, da mangfold betyr mye mer enn kun genetikk. Ved å øke mangfoldssensitiv kompetanse i norske skoler kan systemet styrke korrelasjon mellom lærerstøtte og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, noe som i Santos (2010) sin undersøkelse viste seg å være fraværende.

Referanser

- Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2001). The drop-out process in life course perspective: Early risk factors at home and at school. *Teachers College Record*, 103, ss. 760-823.
- Amundsen, M.-L., & Garmannslund, P. E. (2016). *Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetselever er i flertall*. Hentet fra utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/mestring-og-trivsel-hos-elever-med-minoritetsbakgrunn-i-skoler-der-majoritetspraklige-elever-er-i-flertall/>
- Anderman, L. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72, ss. 5-22.
- Andersen, F. C. (2016). Rektorutdanningens potensial i en flerkulturell kontekst. *Acta Didactica Norge* 10 (4), 103-123.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmilan.
- Antirasistisk senter. (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi at du er brun. En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. (M. K. Linløken, & R. Berglund Steen, Red.) Hentet fra: <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst: NOVA-rapport nr. 15/03.
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? NOVA rapport. Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn? NOVA rapport*. Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Bakken, A., & Nordahl, T. (2003). *Mobbing og sosial isolasjon. Hva viser NOVAs ungdoms- og skoleundersøkelse*. NOVA. Hentet fra :http://reassess.no/asset/4508/1/4508_1.pdf
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2015). *Multicultural Education. Issues and perspectives. 9th edition*. Seattle: John Wiley & sons Inc.
- Barne- og likestillingsdepartementet,. (2016). *Handlingsplan mot hatefulle ytringer 2016–2020*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-strategi-mot-hatefulle-ytringer-2016---2020/id2520975/>

- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, B. (2010). *Eksilets stoppesteder. Fra flukt til integrering og transnasjonale liv. Doktorgradavhandling*. Trondheim: NTNU.
- Berg, I., & Østergaard, A. W. (2019). *Bortvalg i videregående skole*. Masteroppgave. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2612521?show=full>
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge Classics.
- Bhopal, K., & Preston, J. (2012). Intersectionality and "Race" in Education: Theorising Difference. I K. Bhopal, & J. Preston, *"Race" in Education* (ss. 1-10). New York: Routledge.
- Biesta, G. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. . Århus: Klim.
- Bjordal, I. (2008). *Flerkulturelle perspektiv i allmennlærerutdanningen: visjoner, strategier og erfaringer*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban skolekontekst. Et sosialt rettferdighetsperspektiv. Doktorgradavhandling*.
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Research Methods for the Social Sciences Ser.: Asking Questions : The Definitive Guide to Questionnaire Design - for Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires (2)*. Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Bratsberg, B., Røed, K., & Raaum, O. (2011). *Yrkesdeltaking på lang sikt blant ulike innvandrergupper i Norge*. Stiftelsen Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning (Rapport 1,2011).
- Brochmann, G. (2004). Velferdstatlig utålmodighet i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift* 3(4), 348-360.
- Brochmann, G., Borchgrevink, T., & Rogstad, J. (2002). *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Hentet fra: <http://web2.gyldendal.no/media/ga/makt/Sand.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brookhart, S. (1994). Teachers' grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301.
- Brunstad, P. O., Sæverot, H., & Reindal, S. M. (2015). *Eksistens og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøyn, T. (2016). *Likegyldighet til inkludering i skolen er farlig. Bedre skole, 2016(2)*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/ledelse-laereryrket-skolestyring/likegyldighet-til-inkludering-i-skolen-er-farlig/167422>. Hentet fra

- <https://www.utdanningsnytt.no/ledelse-laereryrket-skolestyring/likegyldighet-til-inkludering-i-skolen-er-farlig/167422>
- Burleson, B., & MacGeorge, E. (2002). *Supportive communication*. I M. Knapp, & A. Vangelisti, *Handbook of interpersonal communication* (ss. 374–424). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs (4. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Chinga Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg. En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevs erfaringer med å være. Doktorgradavhandling*. Trondheim: NTNU.
- Christle, C., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). *School Characteristics related to High School Drop-out Rates. Remedial and Special Education, 28(6)*, ss. s. 325–339.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). *Social Capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk student of teachers support and guidance. Teachers College Record 103(4)*, 48-581.
- Dahlstedt, M. (2009). *Parental Governmentality: Involving 'Immigrant Parents' in Swedish Schools. British Journal of Sociology of Education*, ss. 193-205.
- Dale, E., & Wærness, J. (2006). Tilpasset opplæring og elevvurdering. I S. Tveit (red), *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring* (ss. 103-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Daleng, Å. M. (2015). *Hva karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk? En kvantitativ studie. Masteroppgave*. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2393796/Daleng.pdf?sequence=1>
- Dancey, C., & Reidy, J. (2017). *Statistics without maths for psychology*. Harlow: Pearson.
- Danielsen, A. G. (2010). *Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. Norsk epidemiologi, 20(1)* , ss. 33-39.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Demaray, M. K., Malecki, C., Jenkins, L. N., & Cunningham, C. M. (2009). *Social Support: How to Assess and Include it in Research on Prevention and Youth Outcomes*. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/265411239_Social_Support_How_to_Assess_and_Include_it_in_Research_on_Prevention_and_Youth_Outcomes_Tardy's_Model_of_Social_Support
- DeVellis, R. (2016). *Scale development: Theory and applications (Vol.26)*. Sage publications.
- Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (2013). Critical thinking about Inequality. I S. F. Ferguson, *Race, Gender, Sexuality and Social Class - Dimensions of Inequality* (ss. 140-151). USA: SAGE Publications.

- Drugli, M. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjon i norske grunnskoler. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/kvalitet-pa-larer-elev-relasjonen-i-norsk-grunnskole/>
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole. Forskningsartikkel*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dyrlid, L. M. (2017). *Transnasjonalisme mellom stolthet og stigma. Polske migranternes narrativer om arbeid, tilhørighet og posisjonering. Doktorgradavhandling*. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2444405/Linda%20Marie%20Dyrlid_PhD.pdf?sequence=1
- Dyrlid, L. M. (2018). «Polakken kan» *Narrativer om polske migranternes arbeid og tilhørighet i Norge*. Hentet fra https://www.idunn.no/nat/2018/03-04/polakken_kan
- Dzamarija, M. T. (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn. Demografi, utdanning og inntekt*. Hentet fra https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/273616?_ts=1562bfcd488
- Dørum, V. K., & Hanssen, N. B. (2018). *Læreres arbeid med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever*. Hentet fra Psykologi i kommunen: <https://psykisk-kommune.no/lareres-arbeid-med-den-grunnleggende-leseoppleringen-for-minoritetsspraklige-elever/19.69>
- Ellenbogen, S., & Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, 20(4), ss. 355–367.
- Elliott, S. N., Christine, M., & Demaray, M. K. (2011). *New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/248941795_New_Directions_in_Social_Skills_Assessment_and_Intervention_for_Elementary_and_Middle_School_Students
- Eriksen, J. M., & Stjernfelt, F. (2009). *Adskillelsens politikk*. Oslo: Forlaget Press.
- Eriksen, K. G. (2019). *Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23793406.2020.1812110?src=recsys>
- Eriksen, T. H. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge. 7. utgave*. Oslo: Gyldendal.

- Fandrem, H., Haus, S., & Lund, Ø. J. (2015). *Dette er Sevgi, hun er tyrkisk eller...? I A. Kipperberg, P. Sinnes, A. Stephens, I. Espedal, M. V. Studsrød, & G. Viste, Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Farmer, T., Estell, D., Leung, M., Trott, H. B., & Cairns, B. (2003). *Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types*. *Journal of School Psychology, 41(3)*, ss. 217-232.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage edge.
- Fjelldahl, S. (2019). *Kom som du er, bli som oss! En kvalitativ studie av hvordan lærere opplever det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen*. Masteroppgave. Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2644592>
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*. USA: Rowman & Littlefield Publisher.
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). *Tanker om å slutte på videregående skole - Er ensomhet en viktig faktor?* Fagartikkel hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). *Losing all interest in school: social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early*. *Scandinavian Journal of Educational Research 59(1)*, ss. 110-122.
- Frønes, I. (1995). *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Furr, M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for social and personality psychology*. London: SAGE.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). *School engagement among Latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support*. *Education and Urban Society, 37(3)*, 257-275.
- Gressgård, R., & Harlap, Y. (2014). *Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring*. *Uniped, 37(3)*, ss. 23-33.
- Grøgaard, J. B., & Arnesen, C. Å. (2016). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning?* *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1893>
- Gullestad, M. (2006). *Plausible Prejudice*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006b). *Imagined Kinship - The role of Descent in the Rearticulation and Norwegian Ethno- nationalism*. I A. Gingrich, & M. & Banks, *Neo- Nationalism in Europe and beyond* (ss. 69-91). New York: Berghahn Books.

- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner. Doktorgradavhandling*. Hentet fra <file:///C:/Users/Kasia/Downloads/Avhandling%20-%20Ann%20Margareth%20Gustavsen.pdf>
- Halsan, A. (2016). *Resultatene fra PISA, PIRLS og Nasjonale prøver i lesing viser kjønnforskjeller i norske elevers leseferdigheter. Selv om forskjellene varierer noe i størrelse i de ulike undersøkelsene, så er de helt konsekvente*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kjonnforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter/>
- Halvorsen, K. (2008). *Veier inn i og ut av ensomhet. Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 5(3)*, ss. 258- 267.
- Hasson, N., & Joffe, V. (2007). *The case for dynamic assessment speech and language therapy. Child Language Teaching and Therapy (23)*, ss. 9-25.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses*. London: Routledge.
- Hauge, H. A., & Mittelmark, M. B. (2003). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. (Red.). (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. .Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/livskvalitet-trivsel-og-folkehelsearbeid>
- Helsedirektoratet. (2015). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hofslundsengen, H. (2011). *Minoritetsspråklige elever i skolen*. Hentet fra [utdanningsforskning.no: https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/](https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/)
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). *Social relationships and mortality risk: a meta-analytic review. PLoS medicine, 7(7)*. Hentet fra: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000316>
- Horst, C., & Gitz-Johansen, T. (2010). *Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. Intercultural education 21*, ss. 137-151.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading., Mass: Addison-Wesley Pub. Co.

- Hvistendahl, R. (2001). *En kulturelt inkluderende skole?* I A.-M. Hauge, G. Grimsgaard, & S. Loona (Red.), *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*, ss. 64-71.
- Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Inagaki, T. K., Haltom, K. E., Suzuki, S., Jevtic, I., Erica, H., Bower, J. E., & Eisenberger, N. I. (2016). *The Neurobiology of Giving Versus Receiving Support*. Hentet fra Psychosomatic Medicine: <https://www.sciencedaily.com/releases/2016/02/160211184959.htm>
- Jenssen, E. S. (2011). *Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen. Spesialpedagogikk 76(7)*, ss. 41-52. Hentet fra. <https://bora.uib.no/bora-xmliui/handle/1956/5727>
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, V. (2018). *Sammenhenger mellom deltakelse i entreprenørskapsprosjekter og skoleprestasjoner i fem europeiske land. FoU i praksis (2)*, ss. 9-28.
- Kalcic, M., & Rustad Holseter, A. M. (2016). *Utdanning. I M. T. Dzamarija, Barn og voksne med innvandrerbakgrunn. Demografi, utdanning og inntekt. Rapporter 2016/23*. Oslo, Kongsvinger, Norge: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/273616?_ts=1562bfcd488
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering (2. utg. ed.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvik, T. R., & Rustad, L. M. (2018). *Hva er kjønnsperspektiver i forskning? Eksempler fra tverrfaglige forskningsområder*. Hentet fra Kilden kjønnforskning.no: https://kjonnsforskning.no/sites/default/files/hva_er_kjonnsperspektiver_i_forskning_rogg_korsvik.pdf
- Krange, O., & Bakken, A. (1998). *Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klassekiller eller nye skillelinjer? . Tidsskrift for samfunnsforskning. 39 (3). ss. 381-410*
- Krumsvik. (2019). *Gutter er gutter. Nytt norsk tidsskrift*. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2019/02/gutter_er_gutter
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Statstilskudd til drift av barnehager*. Hentet fra lovdata.no: <https://lovdata.no/static/RDEP/f-2010-0002.pdf>
- Leirfall, A. G. (2018). *Sammenhenger mellom støtte fra lærer og medelev for intensjonen om å slutte blant jenter og gutter i videregående opplæring. Masteroppgave*. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

xmlui/bitstream/handle/11250/2577238/Anne%20Guri%20Leirfall.pdf?sequence=1

- Leite, I. L. (2014). *Ung ensomhet. Forståelser, sårbarhetsfaktorer og målrettet forebygging av ensomhet blant unge jenter. Masteroppgave*. Trondheim: NTNU.
- Lidén, H., Lien, M., & Vike, H. (2007). *Likhetens paradokser antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie Andersen, P., & Dæhlen, M. (2017). *Sosiale relasjoner i ungdomstida. Identifisering og beskrivelse av ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og venner. NOVA rapport 8/2017*. Hentet fra https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2017/08/NOVA_Sosiale_relasjoner_i_ungdomstida.pdf
- Lie, F., & Tetzchner, S. (2019). *Dynamisk utredning og tiltak i skolen*. Hentet fra Psykologi i kommunen (3). hentet fra <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/dynamisk-utredning-og-tiltak-i-skolen/19.92>
- LK06. (2006). *Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (sist endret 19.06.2020). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lund, A. B. (red.) (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderig i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malecki, C., & Demaray, M. (2002). *Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS)*. *Psychology in the Schools*, 39(1), ss. 1-18.
- Malecki, C., & Demaray, M. K. (2003). *What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, apparsial and instrumental support*. *School psychology quarterly* 18 (3), 231-252.
- Markussen, E. (2010). *Valg og gjennomføring av videregående opplæring*. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 17, 18 sider).
- Markussen, E., Frøseth, M., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), ss. 225-253.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av*. Oslo: KS.
- Maslov, A. (1993). *The farther reaches of human nature*. London: Penguin Books Ltd.
- McQueen, R., & Knussen, C. (2006). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology* . Harlow: Pearson.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. . Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

- Mjaavatn, P. E., Buseth, L. H., & Frostad, P. (2019). Mest støtte til de faglig sterke? En studie av sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole. *Spesialpedagogikk vol. 84 (1)*.
- Mjaavatn, P., & Frostad, P. (2014). *Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor?* . *Spesialpedagogikk, (1)*, ss. 47-55.
- Munthe, E. (2011). *Mangfold i skolen*. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. Krumsvik, *Elevmangfold i skolen 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). *Social Support, Negative Life Events and Emotional Problems Among Norwegian Adolescents*. *School Psychology International 25 (4)*, ss. 387-403.
- Nash, R. (2005). *Explanation and quantification in educational research: the argument of critical and scientific realism* . *British Educational Research Journal, 31(2)*, ss. 185-204.
- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). *Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/guttepanikk-og-jentepress--paradokser-og-kunnskapskrise/>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*. *Theory and Research in Education, 7(2)*, ss. 133-144.
- Nieto, S. (1999). *Critical Multicultural Education and Students' Perspectives*. I S. May, *Critical Multiculturalism*. London: Falmer.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Norheim, C. L. (2019). *Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering - en kvalitativ studie av elevperspektiver og erfaringer*. *Masteroppgave*. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70484/Master-endelig-versjon-SDID4009-Christine-Lillethun-Norheim-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering: mål, strategier, tiltak*. Oslo: Barne- og familiedepartementet,. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NTNU. (2021). *Livet i skolen*. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ipl/livet-i-skolen>
- Nygård, G. (2010). *Innvandring og innvandrere 2010. Utdanning*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa119/kap3.pdf>
- Odden, G. (2020). *Narrativer om plassering og posisjonering blant polske migranter med høyere utdanning på det europeiske arbeidsmarkedet*. Hentet fra:

https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2020/01/narrativer_om_plasering_og_posisjonering_blant_polske_migr

- Opheim, V., Gjerustad, C., & Sjaastad, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorene. Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen', NIFU Rapport nr. 23*. Oslo: NIFU.
- Oppedal, B., Jensen, L., Brobakke Seglem, K., & Haukeland, Y. (2011). *Etter bosettingen: psykisk helse, mestring og sosial integrasjon blant ungdom som kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere*. Rapport 20011/8. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20118-etter-bosettingen-psykisk-helse-mestring-og-sosial-integrasjon-blant-ungdom-som-kom-til-norge-som-enslige-mindrearige-asylsokere-pdf.pdf>
- Oppedal, B., Roysamb, E., & Sam, D. L. (2004). *The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants*. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), ss. 481–494.
- Overland, T., & Nordal, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (4th. ed.)*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Pedersen, M. (2010). *Mobilitet, barrierer og muligheter. Et studie af unge flygtninges tilhørsforhold og positioner. PhD-afhandling*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pihl, J. (2009). Ethno-Nationalism and Education. I I. S. Alghasi, T. Hylland Eriksen, & H. Ghorashi, *Paradoxes of Cultural Recognition - Perspectives from Northern Europe*, ss. 111-131. England: Ashgate Publishing.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen - det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pössel, P., Burton, S. M., Cauley, B., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Sheffield, J. (2018). *Associations between social support from family, friends, and teachers and depressive symptoms in adolescents*. *Journal of youth and adolescence*, 47(2), ss. 398-412.
- Redd barna. (2020). *Det viktigste er å bli norsk...? Barn og unges tanker om å være ny i Norge*. (K. W. Sævig, Red.) Hentet fra: https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2020/09/RB_Ny_i_Norge_0820.pdf
- Reeve, J. (2002). *Self-Determination Theory Applied to Educational Settings*. I E. L. Deci, & R. M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 183-203). Rochester, New York: The University of Rochester.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). *Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.

- Roland, E. (2014). *Hva kan skolen gjøre? 2. utgave-*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosten, M. (2015). *"Nest siste stasjon, linje 2" - Sted, tilhørighet og unge voksne i Groruddalen. Doktorgradavhandling*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology* 25(1), ss. 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self- Determined School Engagement- Motivation, Learning, and Well- Being. I K. Wentzel, & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School*, ss. 170-195. New York: Routledge.
- Ryland, C. (2019). *Subjektivering som motsvar til radikaliserings. En kvalitativ studie av tre menneskers subjektive erfaringer og refleksjoner, sett i en krysskulturell kontekst. Masteroppgave*. Hentet fra <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2626611/Charlotte%20Ryland%20%2C%20PMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rønningen, G. E. (2003). *Nærmiljø: nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid?* I H. A. Hauge, & M. B. Mittelmark, *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?*, ss. 52-73. Bergen: Fgbokforlaget.
- Røsand, I., & Sommer Hoel, M. (2018). *Elevers psykiske helse i skolen - En kvantitativ og kvalitativ studie om sammenhenger mellom ulike sosiale støtterelasjoner, emosjonelle problemer og intensjoner om å slutte på videregående skole i Trøndelag fylke* Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2571187>
- Said, E. W. (1994). *Culture and imperialism*. Vintage publishing.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin Classics.
- Sandmaker, J. (Red.). (2012). *Voksne skaper vennskap*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Sandnes, T. (2017). *Innvandrere i Norge 2017*. Hentet fra: https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332154?_ts=162901a1050
- Santos, A. d. (2010). *Opplevelsen av sosial støtte og dens betydning for faglig mestring og skoletrivsel hos elever i flerkulturelle skoler. Masteroppgave*. Hentet fra https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/172069/Master_dos_Santos_v10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seeberg, M. (2003). *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. NOVA rapport 18/2003.
- Seligman, M. (1992). *Helplessness. On depression, development and death*. New York: Freeman.
- Senter for studier av holocaust og livssynsminoriteter. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. (C. Hoffmann, & V. Moe, Red.) Hentet fra :

https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf

- Shelley, P. B. (1821). *A defence of poetry*. Boston: Ginn & Company
- Skrefsrud, T. A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2020). *Uro*. Oslo: Aschehoug.
- Somby, H. M. (2017). «Vi gjør noe med ... eller hva skal jeg si da? Vi gjør noe anna!» *Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov. Doktogradavhandling*. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmllui/handle/11250/132006/browse?type=author&value=Somby%2C+Hege+Mer+ete>
- Spivak, G. C. (1988). *Can the Subaltern Speak?* I I. C. Nelson, & L. Grossberg, *Marxism and the Interpretation of Culture* (ss. 271-313). Basingstoke: Macmillan Education.
- Spivak, G. C. (1990). *The postcolonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. London and New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (2003). A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the imagination, interview with Jenny Sharpe. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(2), ss. 609-624.
- SSB. (2008). *Vestlig og ikke-vestlig - ord som ble for store og gikk ut på dato*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>
- SSB. (2014). *Innvandrere 16 år og over, etter utdanningsnivå, kjønn og landgrupper*. Hentet fra <https://www.ssb.no/225165/innvandrere-16-%C3%A5r-og-over-etter-utdanningsniv%C3%A5-kj%C3%B8nn-og-landgrupper>
- SSB. (2017). *Sosiale relasjoner*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/sosiale-relasjoner>
- SSB. (2020 a). *Antall arenaer hvor en har kontakt med innvandrere, etter statistikkvariabel og år*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/08790/tableViewLayout1/>
- SSB. (2020 b). *Holdninger til innvandrere og innvandring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvhold>
- SSB. (2020 c). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. Hentet fra <https://www.ssb.no/kargrs>
- SSB. (2020 d). *Kjønnforskjeller faglige prestasjoner*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gode-skoleresultater-liten-endring-i-yrkesvalg>
- SSB. (2021). *Er innvandrere utsatt for ensomhet og sosial eksklusjon?* Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/er-innvandrere-utsatt-for-ensomhet-og-sosial-eksklusjon>

- SSB. (2021 b). *Innvandrere og norskfødte*. Hentet fra SSB:
<https://www.ssb.no/109876/innvandrere-og-norskf%C3%B8dte-med-innvandrerforeldre-etter-landbakgrunn.1.januar>
- SSB. (2021 c). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. Hentet fra
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu>
- SSB. (2021 d). *Landgrupper, utdanning*. Hentet fra
<https://www.ssb.no/statbank/table/09598/tableViewLayout1/>
- Staunæs, D. (2003). *Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification*. *NORA - Nordic Journal of Women's Studies* 11(2), ss. 101-110.
- Steen Olsen, T. (2013). *Cultural belonging and peer relations among young people in multi-ethnic Norwegian suburbs*. *Nordic Studies in Education* (33/4), ss. 314-328. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2482333/13%2BCultural%2Bbelonging.pdf?sequence=2>
- Steinkellner, A. (2017). *Innvandrere i Norge i 2017. Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332154?_ts=162901a1050
- Store norske leksikon. Hentet fra: snl.no
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. . *American Journal of Community Psychology* 13(2), ss. 187-202.
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thomas, P., Alhassan, A.-R. K., & Kaarstad Lie, A. L. (2020). *Bunad minorities and belonging in Norway*. Hentet fra:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14608944.2020.1851669>
- Tinti, V. (1993). *Leaving college*. University of Chicago.
- Tjora, A. (2020). *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/sosialkonstruktivism>
- Tuv, R. S. (2011). *Minoritetsspråklige elever og deres forutsetninger for lese- og skriveutvikling : en undersøkelse av forskjeller i sentrale forutsetninger for lese- og skriveutvikling mellom minoritetsspråklige og norskstalede elever*. *Masteroppgave*. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31449/RitaxSvedenborgxTuv.xM asteropp gavexixspesialpedagogikk.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Udir. (2016). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Ulriksen, R., Waaktaar, T., Lervåg, A. O., Sagatun, Å., & Zachrisson, H. D. (2014). *Social support and socioeconomic status predict secondary students' grades and*

educational plans indifferently across immigrant group and gender. Scandinavian Journal of Educational Research 59(3), ss.1-20.

Ungdata junior. (2018). *Ungdata*. Hentet fra: <https://www.ungdata.no/norske-barn-har-det-veldig-bra-men-ikke-alle/>

Utdanningsforskning.no. (2021). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Utforsksinnet.no. (2021). Hentet fra <https://utforsksinnet.no/maslows-teori-om-menneskelige-behov/>

Valås, H. (1999). *Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. Social Psychology of Education, 3(3), ss. 173-192.*

Valås, H. (2007). *Elementær statistikk. Kompendium*. Trondheim: NTNU.

Vidhammer, S. S. (2020). *Arbeid mot rasisme og diskriminering på skolen. Masteroppgave*. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79837/SDID4009-Masteroppgave-Sunniva-Sneis-Vidhammer.pdf?sequence=14&isAllowed=y>

Wiborg, Ø., Arnesen, C., Grøgaard, J., Støren, L., & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? . Oslo: NIFU STEP. Rapport nr. 35.*

Wold, B. (2012). *Social Influence Processes on Adolescents Health Behaviours*. I B. W. Samdal, *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (ss. 67-77). London: Bentham Science Publishers.

Young, R. J. (2003). *Postkolonialism a very short introduction*. New York: Oxford University Press.

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norskpakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østberg, S. (2008). *Opplæringstilbudet til minoritetspråklige barn, unge og voksne. . Norsk pedagogisk tidsskrift, 93(4), ss. 247-249.*

Øzerk, K. (2008). *Fordommer og nyrasisme*. I T. Sand, *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (ss. 85-100). Oslo: Cappelen Damm.

21stcenturylearners.org.uk. (2021). Hentet fra: <http://21stcenturylearners.org.uk/?p=492>

Vedlegg

Vedlegg. 1. Tilbakemelding fra NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES


Vikland Alltjenes gate 21
 N-4017 Bergen
 Norway
 Tel: +47 55 58 21 17
 Fax: +47 55 58 26 50
 nsd@nsd.uib.no
 www.nsd.uib.no
 Orgnr: 987 51 884

Per Frostad
 Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42443 *Bortvalg i videregående skole*
 Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*
 Daglig ansvarlig *Per Frostad*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Levlie

Kontaktperson: Audun Levlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Godkjent elektronisk (Dokument)

OSO: RNO, Østervikfeltet - Oslo, Postboks 105 Blindern, 019, Oslo, Tlf: +47 22 85 52 31, nsd@pvo.no
 OSO: OSO: RNO, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, RNO, Trondheim, Tlf: +47 73 51 19 07, kjen-nsd@ntnu.no
 OSO: RNO: SSI, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø, Tlf: +47 77 64 41 36, nsd@uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr:42443

Formålet med prosjektet er å kartlegge og innhente opplysninger om hvorfor elever velger bort å fortsette på skolen på videregående trinn.

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående. Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om selvoppfatning, selvverd og ensomhet vil etter ombudets vurdering kunne si noe om psykisk tilstand. Og i tillegg vil også spørsmålene om fysisk form og fysisk aktivitet kunne si noe om fysisk helsetilstand.

Personvernombudet finner det dermed rimelig å anta at disse spørsmålene kan gi opplysninger om som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, samt at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Foreldre/foresatte samtykker for sine barn der de er under 16 år. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt på epost datert 03.05.2015 til elever og foresatte tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Elever fylt 16 år kan selv samtykke til deltakelse i prosjektet og oppheve taushetsplikt vedrørende opplysninger om tilrettelagt opplæring. Vi viser her til at personer over 16 år selv kan samtykke til deltakelse i helseforskning og oppheving av helsepersonells taushetsplikt, jf. Helseforskningsloven § 17 og Helsepersonelloven § 22. Personvernombudet gjør oppmerksom på at elever med redusert samtykkekompetanse uansett alder må ha samtykke fra foresatte/verge.

Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden.

Gjennomføringen av undersøkelsen i skolesammenheng må også ordnes på en slik måte at elevene ikke kan se hverandres besvarelser, elevene bør derfor plasseres på en slik måte som under eksamen eller andre lignende prøver.

I tillegg anbefaler personvernombudet at det gis opplysninger om hvordan og når man kan kontakte for eksempel helsesøster ved skolen eller andre instanser som kan fungere støttende og lyttende, om det skulle være nødvendig for elever som blir affisert av deltakelse i studien.

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til elever og foresatte.

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte. Læreplanen for videregående skole sier at alle elever skal kunne oppleve at skolen er et godt sted å være, både faglig og sosialt.

Skal skolen lykkes med å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle, er den avhengig av informasjon fra elevene selv om hvordan de opplever den skolen de går på. I denne undersøkelsen ønsker vi at du skal gi oss denne informasjonen. Dine opplysninger vil i neste omgang kunne føre til at skolen din kan bli et enda bedre sted å være. Dine svar er derfor et viktig bidrag i arbeidet med å gjøre skolen bedre.

Undersøkelsen "Opplevelse av skolen" er et samarbeid mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU. Du vil bli invitert til å besvare et spørreskjema i skoletida. Det tar ca. en skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrer deg etterpå, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Spørsmålene handler om:

Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
Din motivasjon for skolen
Sosiale relasjoner på skolen
Trivsel på skolen
Tanker om veien videre

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 1. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 3. klasse på VGS eller har begynt læretida. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Dersom du ønsker å være med på dette, gir du ditt samtykke ved å fylle ut spørreskjemaet når vi kommer til skolen din. Hvis du velger å ikke være med, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt, vil det ikke få noen innvirkning på ditt forhold til læreren din eller skolen din.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151,
per.frostad@svt.ntnu.no

Vedlegg 3. Spørreskjema 2015.

DIN OPPLEVELSE AV
SKOLEN

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none"> • Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: <input checked="" type="checkbox"/> • Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt. • Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.
--	---

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒ Etternavn: ⇒ Klassebetegnelse: ⇒ 1. Ditt kjønn: ⇒ Jente Gutt

2. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?

Kryss av bare for den høyeste utdanningen.

Grunnskole Videregående skole Høgskole/universitet, inntil 3 år Høgskole/universitet, mer enn 3 år

3. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning?

Kryss av bare for den høyeste utdanningen.

Grunnskole Videregående skole Høgskole/universitet, inntil 3 år Høgskole/universitet, mer enn 3 år

4. Hvem bor du sammen med mesteparten av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

1. Mor og far sammen 3. Bare mor 5. Mor og annen foresatt 7. Fosterfamilie 2. Skifter mellom mor og far 4. Bare far 6. Far og annen foresatt 8. Bor alene

5. I hvilket land ble du født? ⇒

Norge Europa utenom Norden Et annet nordisk land Et land utenom Europa

6. Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

Norsk Svensk Dansk Engelsk Annet språk (hvilket? G)

Annet språk: Vennligst bruk bare STORE BOKSTAVER!

7. Din studieretning:

Naturbruk Teknikk og industriell produksjon Bygg- og anleggsteknikk Restaurant- og matfag Studiespesialisering Design og håndverk Service og samferdsel Musikk, dans og drama Elektrofag Medier- og kommunikasjon Idrettsfag Helse- og oppvekstfag Kunst, design og arkitektur Alternativ opplæring

KS 15 04-4 H15 4

1

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side

8. Ble du tatt inn på førsteensket ditt for skole? ⇨ Ja... Nei...

9. Ble du tatt inn på førsteensket ditt for linje? ⇨ Ja... Nei...

10. Er dette første gang du går på VG1? ⇨ Ja... Nei...

11. Har du byttet linje i løpet av høsten? ⇨ Ja... Nei...

12. Hva fikk du i *standpunktkarakter* i 10. klasse i disse fagene? ⇨

1. Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hvilken karakterer fikk du i disse fagene ved siste prøve? ⇨

1. Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? NB: bare ett kryss! ⇨

Nei	<input type="checkbox"/>	Ja, utenom klassen	<input type="checkbox"/>
Ja, i klassen	<input type="checkbox"/>	Ja, både i og utenom klassen	<input type="checkbox"/>

På skalaen fra 1 til 6, hvor sanne er hver av disse påstandene for deg? Ett kryss for hver påstand.

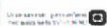
	Svært u sant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6						
15. Jeg gjør det bra på en rekke områder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg har lett for å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Det er lett å like meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg godtar meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg vil helst være slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg følger godt med i timene på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Det er mange som vil ha meg som venn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS 15 04-4 H15 4 Utskriftsgrunnlag H15 04-4 2 Fer du fortsetter. Kontroller at du ikke har gått noe på denne side.

	Svært usant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6						
27. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
28. De fleste liker meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
29. Jeg er ofte misfornoyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
30. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
I hvilken grad stemmer hver av disse påstandene for deg?							Stemmer ikke		Stemmer delvis		Stemmer helt	
							1	2	3	4	5	6
31. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Jeg er redd for mye. Jeg blir lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Jeg blir lett distrauert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?							Svært usant		Svært sant			
							1	2	3	4	5	6
41. Jeg klarer skolefagene bra på videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Jeg liker godt fagene på videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Jeg synes det er spennende å gå på videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Jeg prøver å unngå at det skal se ut som jeg har problemer med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Jeg tror jeg kommer til å begynne å studere etter videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Det er et mål for meg at de andre elevene ikke skal tenke på meg som dum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Fagene vi har på skolen interesserer meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

K5 75
64 44

H15 4



3

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke
har glemt noe på denne side!

49. Jeg trives bedre på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen.....
50. Jeg lykkes bedre med fagene på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen
51. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid.....
52. Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående.....
53. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine.....
54. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene.....
55. Jeg får bedre hjelp fra lærerne på videregående enn jeg fikk på ungdomsskolen.....
56. Det er viktig for meg at lærerne ikke skal tro at jeg kan mindre enn de andre elevene...
57. Jeg har hatt hyggelige medelever på videregående.....
58. Jeg lærer mye interessant på videregående.....
59. Jeg synes skolearbeidet er lystbetont.....
60. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine.....
61. Jeg liker å holde på med skolearbeid.....
62. Jeg har fått nye venner på videregående.....
63. Det er viktig for meg å ikke virke dum i klassen.....
64. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.....
65. Jeg har fått flere venner på videregående enn jeg har på ungdomsskolen.....
66. Jeg går i en hyggelig klasse på videregående.....
67. Jeg tror jeg kommer til å begynne å jobbe etter videregående.....
68. På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ¹²

Ikke i det hele tatt												Helt sikker	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H15 4

4

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har gjort noe på denne side.

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
69. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Jeg trives godt sammen med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Jeg trives godt i friminuttene/fråtimene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pugger det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Jeg føler meg ensom på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H15

4

5

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne side.

	Svært usant					Svært sant				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
94. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Jeg føler at jeg kaster bort tidn min ved å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Jeg har ingen å snakke med på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Jeg har ingen venner på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Jeg vil aldri lykkes på skolen, samme hvor hardt jeg prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. Jeg frykter at manglende evner fører til at jeg slutter på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. Jeg blir gående mye for meg selv i frimiddene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109. Foreldrene mine gir meg gode råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115. Jeg trives sammen med foreldrene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



K 5 35

G 4

H15

4

 Opplysningsvesenetsvesen.no
 For mer informasjon, se side 115

6


 Før du fortsetter, kontroller at du ikke
 har glemt noe på denne side


Hvor fornøyd er du med følgende?

118. Tenk tilbake på da du valgte linje på VGS i 10. klasse. Hvor fornøyd er du med kvaliteten på informasjonen du fikk for å kunne velge?

Ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 Svært fornøyd

119. Hvor fornøyd er du med ditt valg av skole?

1 2 3 4 5 6

120. Hvor fornøyd er du med ditt valg av linje?

1 2 3 4 5 6

121. Angrer du på valget ditt? ⇔ Angrer valg av skole..... Angrer valg både av skole og linje.....
Angrer valg av linje..... Angrer ikke på noe av dette.....

122. Utanom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?

Aldri 0 Utkv 1 gang i uka 1 1 gang i uka 2 2 ganger i uka 3 3 el flere ganger i uka 4

123. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser?

Ingen 0 1 - 5 1 6 - 10 2 Over 10 3

124. Hvor mange ganger har du skullet skolen i dette skoleåret?

1 2 3 4 5 6

125. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret?

1 2 3 4 5 6

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

126. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen

Svært usant 1 2 3 4 5 6 Svært sant

127. Jeg vurderer å bytte linje fordi det er alt for mye teori

1 2 3 4 5 6

128. Jeg bruker alt for lang tid på å jobbe med lekser

1 2 3 4 5 6

129. Jeg blir plaget av enkelte elever på skolen eller skoleveien

1 2 3 4 5 6

130. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg

1 2 3 4 5 6

131. Lærerne mine er god til å tilpasse oppgavene til alle elevene

1 2 3 4 5 6

132. Jeg er ofte trosslopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta

1 2 3 4 5 6

133. Jeg burde bruke mer tid på lekser

1 2 3 4 5 6

134. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt i programfagene

1 2 3 4 5 6

135. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt på skolen

1 2 3 4 5 6

136. Jeg er fornøyd med kroppen min

1 2 3 4 5 6

137. Lærerne mine spør meg når jeg rekker opp handa

1 2 3 4 5 6

H15 4

7

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt rose på datene side

138. Det er viktig for meg at lærerne mine liker meg
139. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt i matematikk
140. Lærerne mine gir meg oppgaver som er passe vanskelige for meg
141. Det er viktig for meg å trives med lærerne mine
142. Hvor mange timer sover du vanligvis pr. natt, utenom helgene? NB: Avrund til nærmeste halvtime. Bruk ett desimal. Sover du f.eks. vanligvis 7½ time, skriver du 7,5 i feltet. Sover du vanligvis 10 timer, skriver du 10,0 i feltet. Vær nøye med å plassere tallene rett foran kommaet! ⇒
143. Når legger du deg vanligvis om kvelden, utenom helgene? NB: Vær nøye med å plassere tallene rett i feltet. Legger du deg vanligvis kl halv ti (21:30) om kvelden, skriver du 21.30 i feltet. Legger du deg ved midnatt, skriver du 24:00 i feltet. ⇒
144. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?
145. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?
146. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?
147. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?
148. Hvor ofte røyker du?

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

