

Opplevelsen av sosial støtte og dens betydning for faglig mestring og skoletrivsel hos elever i flerkulturelle skoler

En spørreskjemastudie av elever med ulik etnisk bakgrunn

Antonia dos Santos

Masteravhandling i pedagogikk

Våren 2010



NLA Høgskolen

Bergen

Sammendrag

I denne avhandlingen undersøkes det hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever å motta sosial støtte i skolesammenheng, og hvilken betydning denne støtten har for faglig mestring og skoletrivsel. Avhandlingen har en deskriptiv funksjon ved at den kartlegger hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever sosial støtte. Med sosial støtte i skolesammenheng menes den emosjonelle og faglige lærerstøtten, samt klassestøtten som elevene opplever at de får av sine medelever. Gjennom bivariate- og multiple regresjonsanalyser blir det sett på forholdet mellom faktorene *støtte*, *mestring* og *trivsel* i skolesammenheng.

Avhandlingens teorigrunnlag bygger på empiri som er knyttet opp mot problemstillingen. Avhandlingen har en kvantitativ tilnærming og problemstillingen har blitt undersøkt ved å bruke data fra delstudien Ungdomsskolestudien i UngKul prosjektet, som er i regi av Folkehelseinstituttet. 391 elever med ulik etnisk bakgrunn har besvart et elektronisk spørreskjema som er ment å dekke et bredt område om hvordan de unge opplever seg selv, og hvordan de har det i hverdagen sin. Ut i fra utvalget som deltok i undersøkelsen var det mulig å studere følgende tre grupper; minoritetsspråklige, majoritetsspråklige og interkulturelle elever.

Resultatene fra undersøkelsen viser at de minoritetsspråklige elevene opplever mest faglig og emosjonell lærerstøtte, mens de majoritetsspråklige elevene opplever minst av disse formene for lærerstøtte. De interkulturelle elevene plasserer seg i midten av de to gruppene. De samme tendensene ser man også ved rapportering av klassestøtte.

Til tross for at de majoritetsspråklige elevene scoret lavere på lærer- og klassestøtte, var det hos dem vi fant de høyeste samvariasjonene mellom variablene *støtte*, *mestring* og *skoletrivsel*. Det var bare hos disse elevene at man fant en korrelasjon mellom faglig og emosjonell lærerstøtte og faglig mestring (norsk skriftlig). Det var også hos disse elevene det ble avdekket at støttevariablenes (lærer- og klassestøtte) varians hadde størst forklaring på skoletrivselvariabelen. Hele 45 % av variasjonen i den avhengige variabelen *skoletrivsel* er forklart av de uavhengige variablene *lærer- og klassestøtte* hos de majoritetsspråklige elevene.

På samtlige korrelasjonsmatriser og regresjonsanalyser var det de minoritetsspråklige elevene som kom dårligst ut når man så på forholdet mellom *støtte*, *mestring* og *skoletrivsel*. Dette til tross for at det er de minoritetsspråklige elevene som rapporterer om mest lærer- og klassestøtte, samt gir uttrykk for høyest grad av skoletrivsel.

I avhandlingens diskusjonsdel blir tallenes representativitet diskutert og det kan tyde på at det er andre faktorer som spiller inn på forholdet mellom *støtte*, *mestring* og *trivsel* i skolen. Ut i fra tidligere forskning blir det indikert at sosiale og kulturelle forhold ved elevenes familiebakgrunn, kan være en mellomliggende faktor i forholdet mellom *støtte*, *mestring* og *trivsel* i skolen.

Forord

Etter å ha arbeidet i flere år med voksenopplæring for elever med etnisk minoritetsbakgrunn syntes jeg det var veldig interessant å få arbeide som forskningsassistent i UngKul prosjektet, i regi av Folkehelseinstituttet. Hvordan ungdommer i flerkulturelle skoler opplever støtte, mestring og trivsel i skolesammenheng er viktig med tanke på integrering, men også i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring. For meg er det spesielt interessant å se hvordan disse ungdommene har det, da det er mange av denne målgruppens foreldre jeg underviser i mitt daglige virke. Det har vært en krevende, lærerik og spennende prosess.

Jeg vil først rette en stor takk til min veileder Kjell Oppedal for god veiledning, støtte og inspirasjon gjennom hele skriveprosessen. Vi har hatt gode pedagogiske samtaler som jeg har satt stor pris på. Du har gitt raske, konstruktive tilbakemeldinger og kommet med reflekterende innspill.

En stor takk går også til min mor som har støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen. Du har vært en god inspirator og har kommet med gode faglige innspill. Spesielt takk for korrekturlesing!

Tusen takk til min samboer Robert Wilhelm, som har vært tålmodig og støttende gjennom hele skriveprosessen. Til slutt vil jeg takke mine elskede barn Oliver Emile og Emma Isabel som har gitt meg kjærlighet og energi til å kunne være i full jobb ved siden av å arbeide med masteravhandlingen.

Innhold

Sammendrag	3
Forord.....	5
1 INNLEDNING	9
1.1 Formål med studien	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.3 Problemstilling	11
1.4 Kulturbegrepet.....	12
1.4.1 Den flerkulturelle skolen.....	14
1.4.2 Migrasjon	16
1.4.3 Ungdom med ulik etnisk bakgrunn	17
2 Teoridel	19
2.1 Sosial støtte	19
2.1.1 Begrepsavklaring av sosial støtte	19
2.1.2 Hvordan virker den sosiale støtten?.....	22
2.1.3 Sosial støtte i et skoleperspektiv.....	23
2.1.4 Begrepsavklaring av lærerstøtte	25
2.1.5 Begrepsavklaring av faglig lærerstøtte	25
2.1.6 Begrepsavklaring av emosjonell lærerstøtte	28
2.1.7 Begrepsavklaring av klassestøtte	32
2.1.8 Sosial støtte- en oppsummering	33
2.2 Faglig mestring.....	34
2.2.1 Begrepsavklaring av faglig mestring.....	34
2.2.2 Faglig mestring i skolen.....	36
2.2.3 Faglig mestring - en oppsummering.....	39
2.3 Skoletrivsel.....	41
2.3.1 Begrepsavklaring av skoletrivsel	41
2.3.2 Elevers opplevelse av skoletrivsel	42
2.4 Sosial støtte, faglig mestring og skoletrivsel.....	44
2.4.1 Betydningen av lærerstøtte for faglig mestring og skoletrivsel	44
2.4.2 Betydningen av klassestøtte for faglig mestring og skoletrivsel	45
2.4.3 Sosial støtte, faglig mestring og skoletrivsel- en oppsummering.....	47

3	Materiale og metodiske forhold	49
3.1	Samfunnsvitenskapelig forskning.....	49
3.2	UngKul- ungdom kultur og mestring	50
3.3	Metode og utvalg	51
3.3.1	Utvalg og klassifisering	51
3.3.2	Spørreskjemaet	54
3.3.3	Skalering og koding av svar	55
3.3.4	Struktur og avgrensning.....	57
3.3.5	Statistiske analyser	62
3.3.6	Statistiske sammenhenger og kausalitet	63
3.4	Validitet og reliabilitet.....	65
3.4.1	Generelt om validitet.....	65
3.4.2	Generelt om reliabilitet	66
3.4.3	Reliabilitet i foreliggende undersøkelse	67
4	Statistiske analyser.....	69
4.1	Innledning	69
4.2	Deskriptiv statistikk	70
4.2.1	Faglig lærerstøtte	70
4.2.2	Emosjonell lærerstøtte	74
4.2.3	Klassestøtte	77
4.2.4	Faglig mestring	81
4.2.5	Skoletrivsel	83
4.2.6	Hovedtrekk ved deskriptiv statistikk	85
4.3	Sammenhenger mellom uavhengige og avhengige variabler.....	86
4.3.1	Korrelasjon	86
4.3.2	Multipel regresjonsanalyse.....	93
5	Diskusjon og avsluttende merknader	97
5.1	Sosial støtte, faglig mestring og skoletrivsel i et flerkulturelt perspektiv	97
5.1.1	Faglig lærerstøtte	97
5.1.2	Emosjonell lærerstøtte	98
5.1.3	Klassestøtte	100
5.1.4	Sosial støtte, mestring og skoletrivsel	101

5.2 Begrensinger ved undersøkelsen	107
5.2.1 Årsakssammenhenger, kausalitet og signifikansnivå	107
5.2.2 Bruk av spørreskjema som selvrapporteringsmål	108
5.2.3 Måling av de ulike variablene	109
5.2.4 Kvaliteter ved utvalget.....	112
5.2.5 Utformingen av spørreskjemaet	113
5.2.6 Validitet i foreliggende studie	113
5.2.7 Ytre validitet og generaliserbarhet.....	115
5.3 Konklusjon og implikasjoner for videre forskning og praksis	116
Referanseliste	121
Appendix : Deskriptiv statistikk	128

1 INNLEDNING

1.1 Formål med studien

Skolen er en viktig sosial arena for unge, og den støtten elever mottar fra lærere og klassekamerater antas å ha stor betydning for deres faglige mestring og trivsel i skolesammenheng. Hovedmålet med studien er å undersøke hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever å motta sosial støtte i skolesammenheng og på hvilken måte denne støtten har betydning for deres faglige mestring og skoletrivsel.

De siste tiårene har forskningen omkring sosial støtte fått en betydelig økning (Dalgard, Ystgaard og Brevik (1995: 25). Innen de ulike forskningsmiljøene har man blitt mer opptatt av betydningen sosial støtte har for ulike livsområder hos både barn og unge, og man har satt hatt fokus på hvem barn og unge regner som sine signifikante andre. Innenfor et skoleperspektiv ser man også at fokuset på betydningen av sosial støtte i skolesammenheng har vært økende. PISA undersøkelsen (2006) som måler 15 åringers kompetanse i fagene naturfag, lesing og matematikk, viste at norske elever skårer svakest i Norden og klart lavere enn OECD-gjennomsnittet¹ (Kjærnsli, 2007:24). Til tross for dette ser man at norske elever er på verdenstoppen når det gjelder skoletrivsel (Imsen, 2003:123). En rekke nasjonale studier har vist at lærerstøtte i ulik grad har betydning for elevenes mestring (Birkemo, 2002:230). Betydningen klassestøtte har for mestring har det imidlertid vært mindre fokus på. En finner også mangelfull forskning og informasjon når det gjelder hvilken betydning lærer- og klassestøtte har for elevers direkte opplevelse av skoletrivsel.

I dagens flerkulturelle skole finner man elever med ulik etnisk, kulturell og språklig bakgrunn. Det er derfor viktig at forskningen tar høyde for dette flerkulturelle aspektet. Som en følge av globalisering og økt migrasjon, kan man ikke betrakte individer i det norske samfunnet, eller elever i den norske skolen, som en homogen gruppe. Mange elever har opplevd migrasjon. Det å flytte fra sitt hjemland til et nytt land fører til at man må tilpasse seg en ny kultur. Dette kan være

¹ PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development). I 2006 deltok 57 land, derav 30 OECD-medlemmer. PISA-undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år

en stor påkjenning og belastning for de det gjelder. I følge Torgersen (2005) er det nå på tide å se på hvordan barn og unge med ulik kulturell bakgrunn opplever skolehverdagen. Det flerkulturelle perspektivet vil derfor være et hovedanliggende i denne avhandlingen.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bø (2003:11) har studert betydningen av sosial støtte hos ungdom. Han fant at sosial støtte gjennom samspill med foreldre, lærere og venner er grunnleggende for ungdommer i dag. De unges opplevelse av å være en del av et fellesskap hvor man føler seg trygg, ivaretatt og respektert for den man er, vil for mange unge være grunnleggende for å ha det godt i hverdagen.

Sosial støtte ser ut til å hindre at ungdom utvikler lavt selvbilde og andre psykososiale problemer. Oppedal og Døhlle (1994:4) påpeker også betydningen av det å oppleve sosial støtte i tilknytning til store påkjenninger. Dette gjelder for voksne, så vel som hos ungdom. Bø (2003:11) hevder at det er den sosiale støttens direkte effekt som har mest virkning. Med slik direkte støtte siktes det til stadige tilbakemeldinger, ros, omsorg og følelser som ungdom mottar i nettverket sitt i hverdagen.

Ifølge Oppedal og Døhlle (1997:4) er den støtten som elever opplever i skolehverdagen meget betydningsfull for dem. De hevder at skolemiljøet og den støtten det innbærer, blant annet har betydning for psykisk helse hos elever i ungdomskolen og videregående skole. Bru og Thuen (2000:52) har imidlertid funnet at et stort mindretall av elever på ungdomstrinnet opplever at de får for liten støtte fra lærer. De fant at halvparten av elevene i niende klasse, var godt fornøyd med lærerens faglige støtte. Samtidig oppga 10 % av elevene i niende klasse at de var misfornøyd med den faglige støtten. Thuen og Bru fant også at elevene på ungdomstrinnet ser ut til å være mindre fornøyd med lærerens emosjonelle støtte enn med den faglige støtten. Bare 1/3 av elevene rapporterte om at de var fornøyd med lærerens emosjonelle støtte og hele 15 % av elevene oppga at de var klart misfornøyd. Hele 43 % av elevene på 9. trinn var uenig i påstanden ”jeg får ofte ros av lærerne” og 37 % var uenig i påstanden ”lærerne mine bryr seg om meg” (ibid.:64). Når elever i skolen ikke opplever at de får tilfredsstillende faglig og emosjonell lærerstøtte, vil dette kunne påvirke både det sosiale klimaet og læringsmiljøet i skolen.

Ifølge Nordahl (2000:48) er elevene i ungdomsskolen langt mer opptatt av forholdet til jevnaldrende enn av tilpasning til skolens og lærernes forventninger. Elevene ser på skolen som en sosial arena der de kan utvikle og opprettholde sosiale relasjoner. De sosiale handlinger, den kommunikasjonen og støtten som elever opplever fra jevnaldrende i skolen har sammenheng med deres atferd, motivasjon og skolefaglige resultater.

1.3 Problemstilling

Tema som danner grunnlag for problemstilling er av meget omfattende art. Jeg ser meg derfor nødt til å ta høyest avgrensede, forskningsmessige valg. Disse valgene er foretatt ut i fra aspekter som jeg mener er både interessante og viktige å få belyst. Mitt arbeid tar utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling:

”Hvordan opplever elever i flerkulturelle skoler å motta sosial støtte i skolesammenheng, og hvilken betydning har denne støtten for faglig mestring og skoletrivsel?”

Problemstillingen vil bli belyst gjennom følgende delproblemstillinger:

1. I hvilken grad opplever elevene at de får faglig og emosjonell støtte fra lærer?
2. I hvilken grad opplever elevene at de får sosial støtte fra klassen?
3. Hvordan opplever elevene at de mestrer faglig på skolen?
4. Hvordan opplever elevene at de trives på skolen?
5. Opplever de elevene som får sterk lærer- og klassestøtte større faglig mestring på skolen enn de som ikke opplever denne støtten i like sterk grad?
6. Opplever de elevene som får sterk lærer- og klassestøtte større grad av skoletrivsel enn de som ikke opplever denne støtten i like sterk grad?
7. I hvilken grad har etnisk bakgrunn innvirkning på de foregående delproblemstillingene?

1.4 Kulturbegrepet

Kulturbegrepet er et mye omtalt og definert begrep. Ifølge Cole er det vanskelig for selve menneskets natur å erkjenne kulturen. Vi er som fisken i vannet, ute av stand til å se kulturen fordi den er det miljøet vi eksisterer i. Først i møte med andre kulturer er det lettere for oss å reflektere over vår egen kultur (Cole, 2003:18). Wikan (1995:29) fremholder at kulturbegrepet er vanskelig å definere og at det kan oppfattes fra mange ulike perspektiver. Likevel er det en allmenn enighet i antropologien om at kulturbegrepet refererer til kunnskap, erfaringer og teknikker som man lærer i kraft av å være menneske. Også den norske antropologen Barth (Dahl, 2001:20) støtter seg til et syn på kultur, hvor kulturen er tillært og erfart av det enkelte individ i samfunnet. Han sier at kulturen kan forstås som summen av tradisjoner i en befolkning. Med dette menes alt det et menneske lærer i kraft av det miljøet han eller hun vokser opp i. Ut i fra denne måten å forstå kulturbegrepet på kan en gjerne si at kultur er det motsatte av natur og biologi. Barth og Wikans forståelse av kulturbegrepet blir slik at mennesket har tilegnet og ervervet seg ferdigheter som medlem av et samfunn. En slik forklaring sier ikke noe om det er mulig å *ikke* bli sosialisert inn i et samfunn. Man kan likevel trekke fram de berømte tilfellene Kaspar Hauser og de såkalte jungelbarna. Disse historiene forteller at det bare er av andre mennesker vi kan lære å bli mennesker (Brinkmann og Eriksen, 1996: 11,16-17). Her kan en trekke paralleller til det en i sosialpsykologien² betegner som *modellæring* eller *observasjonslæring*. Ifølge dette perspektivet tilegner individet seg kunnskaper og læring ved å observere rollemodellens atferd i samfunnet (Bernstein et.al, 1997: 230). Innenfor et slikt perspektiv kan en si at kulturen på en måte blir et resultat av det å være en del av samfunnet.

Eriksen og Sørheim (2006:35) beskriver to perspektiver på det de omtaler som *det samfunnsvitenskapelige og antropologiske* kulturbegrepet. Innenfor dette begrepet kan kultur på den ene siden defineres *statisk* som de skikker, verdier og væremåter som i generasjoner overføres i mer eller mindre uforandret form. På den annen side kan man se kulturen i et *dynamisk* perspektiv. Kulturen blir på denne måten det som gjør *kommunikasjon* mulig. I dette perspektivet er kulturen de tankemønstre, vanene og erfaringene som mennesker har felles og gjør at vi forstår hverandre. Det *statiske* perspektivet vektlegger historien og tradisjonen som en essensiell del av kulturen, og begrepet betegnes som *røtter*. Kulturen blir slik ensbetydende med

² sosiallæringsteori

tradisjoner som går langt tilbake i tid. En essensiell tankegang innenfor dette perspektivet vil være at man ikke oppgir våre forfedres verdier og tankemønstre. Det *dynamiske* perspektivet derimot, fokuserer på nåtiden og gjensidig forståelse mellom mennesker. *Impuls* er et godt beskrivende ord for dette perspektivet. Kulturen er i stadig forandring, mennesker tilpasser seg nye inntrykk og miljøer hele tiden. Menneskers utvikling og indre mentale representasjoner er ikke underlagt universelle lover, hvert menneske er unikt og individuelt. Kulturen og miljøet er i stadig forandring og det finnes ikke *en rett vei*. Regjeringen støtter opp om den dynamiske forståelsen av kulturbegrepet;

Regjeringen har en dynamisk kulturforståelse. Den ønsker ikke sosial og kulturell segregering. Regjeringen ønsker heller ikke sosial og kulturell assimilering, i betydningen av at mindretallene uten videre må underlegge seg dominerende livsstiler, kulturuttrykk, religiøs tro, moralske normer, eller oppfatninger, selv om spilleregler og plikter skal gjelde alle (St.meld. nr. 49, 2003-2004).

Eriksen (2006:35) påpeker at begge dimensjonene av kulturbegrepet må erkjennes for å få et helhetlig og korrekt bilde av hva kultur er og hvordan den påvirker oss mennesker. Han fremholder som Barth og Wikan at kultur er en lært tilstand og at den i større eller mindre grad blir overført, samtidig som den er i stadig forandring. Kulturforskjeller blir slik oppfattet som forskjeller i selve innholdet av det menneske har lært i sitt samfunn;

Kultur er knyttet til tradisjon, men mer presist er det å si at den ligger i menneskers erfaringer. Det er våre erfaringer som gjør oss til dem vi er, og som plasserer oss i skjæringsfeltet mellom fortid og fremtid, mellom individualitet og gruppefelleskap” (Eriksen (red.), 1997: 57).

Slik blir kulturforskjeller ikke nødvendigvis forankret i etniske forskjeller. Man kan ha store kulturforskjeller mellom ulike samfunnsklasser, verdi og trosspørsmål i et og samme land. Gulbrandsen (2002) understreker nettopp dette når hun snakker om barn og unge i en kulturkompleks kontekst. Den dynamiske forståelsen av kulturbegrepet fokuserer på at kultur ikke er et ferdig produkt som man har flere avgrensede utgaver av innenfor barns oppvekstmiljøer:

Kultur er forståelsesformer som er i kontinuerlig endring, blant annet ved at deres bærere og skapere er i bevegelse mellom ulike sosiale arenaer og kulturelle meningshorisonter. Oppvekstmiljøer vil imidlertid variere med hensyn til grad av kompleksitet, enten denne kan føres tilbake til deltakere med f. eks ulik klassemessig, språklig, nasjonal eller livssynsmessig bakgrunn” (s. 104).

I denne avhandlingen, som er forankret i et krysskulturelt og sosiokulturelt perspektiv, vil det dynamiske perspektivet være den underliggende måten å forstå kulturbegrepet på. Ut i fra problemstillingen og avhandlingens vinkling vil det være den gjensidige forståelsen av mennesker, og at mennesker stadig tilpasser seg nye miljøer som er grunnleggende for både form og innhold. Avhandlingens problemstilling handler om støttefunksjoner, mestring og trivsel i et flerkulturelt perspektiv. Da er det naturlig at kommunikasjon og forståelse mellom mennesker er viktige begreper. I dagens flerkulturelle skolehverdag er det nødvendig at man oppfatter kulturen og miljøet som noe som er i stadig forandring, og at det ikke finnes en *rett vei*. I denne forbindelse er også respekt, toleranse og likeverd viktige begreper som gjennom en dynamisk kulturforståelse kan formidles til de ulike aktørene i skolen. Hvert menneske er unikt, og skal oppfattes og behandles som et selvstendig, tenkende og handlende individ. Innenfor en slik dynamisk tankeretning vil integrering og inkludering av elever være det optimale, mens man vil kjempe mot krefter som drar i retning mot assimilering og segrering.

1.4.1 Den flerkulturelle skolen

De siste tiårene har det norske samfunnet utviklet seg til å bli et flerkulturelt eller multikulturelt samfunn, med økende andel barn og unge med innvandringsbakgrunn. I dag er det 508 000 personer bosatt i Norge som enten har innvandret selv eller er født i Norge med innvandrerforeldre. Til sammen utgjør disse gruppene 10,6 prosent av befolkningen (<http://www.ssb.no/innvandring>). Disse menneskene har bakgrunn fra over 200 forskjellige land. Om lag 233 000 personer har bakgrunn fra Europa. Av disse er det 60 500 fra land i Europa utenom EU/EØS. Det er 186 000 personer med bakgrunn fra Asia, 61 000 med bakgrunn fra Afrika og 17 000 med bakgrunn fra Sør- og Mellom-Amerika. I tillegg er det 10 500 personer med bakgrunn fra Nord-Amerika og Oseania (<http://www.ssb.no/innvandring>).

Dette bildet gjenspeiler seg også i norske barnehager og skoler. I 2006 utgjorde barn med innvandrerbakgrunn 8 prosent av alle barn i barnehage og grunnskolealder (Moafi, 2007: 9). Det bor innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i alle landets kommuner. Oslo har den største andelen, med 152 000, 26 prosent av befolkningen. Oslo kommune rapporterte om at det i 2008 var 125 ulike språkgrupper representert i Osloskolen. Per 01.10.08 var det 51.975 elever i grunnskolen hvorav 20.508 fra språklige minoriteter, noe som utgjorde 39 % av elevmassen. Det vil si at over 1/3 av elevene i Osloskolen har minoritetsspråklig bakgrunn. Oslo kommune uttaler at det er derfor ikke uvanlig at lærere i Osloskolen underviser i klasser der det er mellom 5 og 10 etniske grupper representert, i hver klasse (<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no>). Her er det viktig å påpeke at mange forskere i dag er samstemte i at man ikke kan betegne en skole som flerkulturell fordi skolen har mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn (Befring mfl. 1988, Loona 2002, Lund 2003, Hauge 2004). Målet bør være at den flerkulturelle populasjonen i skolen anerkjennes som den pedagogiske forutsetningen for undervisning av både minoritets- og majoritets elever (Brock-Utne og Bøyese, 2006: 76). Også regjeringen vektlegger at man ikke kan betegne en skole som flerkulturell fordi det går elever der med ulik etnisk bakgrunn. I strategiplanen fra utdannings- og forskningsdepartementet står det at en flerkulturell skole er kjennetegnet ved et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre og lærere som normaltilstand, og bygger på dette i sin skoleutvikling. Videre presiserer de at det er de voksne i skolen som skal ivareta elevenes rett til å være annerledes i fellesskapet. Den flerkulturelle skolen inkluderer tiltak som imøtekommer de minoritetsspråklige elevenes behov for å lære og utvikles både kognitivt og sosialt (Strategiplan, 2003: 9).

Når det gjelder skolene som har deltatt i avhandlingens utvalg, og hvorvidt disse tilrettelegger sin pedagogiske virksomhet og undervisningstilbud for både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, er ikke dette en del av problemstillingen og vil derfor ikke bli videre diskutert.

1.4.2 Migrasjon

Som tallene over tilsier har mange av elevene og deres foreldre migrert fra sitt hjemland til et nytt land. Det er ulike årsaker til migrasjon, men man vet at mange av de elevene som er berørt av migrasjon (ved at de har opplevd det selv eller gjennom deres foreldre) har opplevd å måtte reise fra sitt hjemland pga. krig- og eller unntakstilstander i landet de kommer fra. Brock-Utne og Bøyese (2006: 35) sier at mange av innvandrerne som kommer til Norge i dag er flyktinger. Man ser også en økende andel av arbeidsinnvandrere og personer som får anledning til å bli gjenforent med nære slektinger som alt er i landet. I følge Larsen og Øzerk (1999:13) hadde 8 % av minoritetselvene på ungdomstrinnet i Osloskolen i 1999 hatt direkte eller indirekte krigsopplevelser. Grovt sett kan en si at dette utgjorde hver tiende minoritetselev på ungdomstrinnet i Osloskolen. Mye tyder på at disse tallene har økt i dag, da innvandringen til Norge har økt jevnlig de siste 10 årene. Barn og unge som har opplevd slike traumatiske hendelser vil i større eller mindre grad være merket av det. Man vet at også migrasjonsprosessen i seg selv medfører relativt store endringer i de unges liv. Det og plutselig måtte flytte fra sitt hjemland, sin kultur, sitt nettverk osv. oppleves naturligvis som en dramatisk og noen ganger traumatisk prosess for mange unge. I det nye norske samfunnet møter de gjerne verdier og interesser som er forskjellig fra deres egne. Den norske kulturen og det norske levesettet kan oppleves som en stor overgang for en ungdom som kommer fra et ikke-vestlig land. Mange av disse elevene opplever at de har en annen oppvekst og bakgrunn enn de etnisk norske elevene, og slik kan skolen virke som en institusjon som formidler en kultur som virker fremmed og fjern for dem. Dette kan skape en avstand mellom skole og hjem, noe som kan påvirke elevenes motivasjon for skolearbeidet.

I den norske skolen ser man at minoritetsspråklige ungdommer som kommer til Norge i løpet av skoletiden, har svært varierende skolebakgrunn (Brock-Utne og Bøyese, 2006: 39). Noen kommer fra land der de har høyt moderniserte skolesystemer, mens andre kommer fra land der utdanning og skole er forbeholdt de øverste samfunnslagene. Noen er flerspråklige og godt skolert, mens andre har svært liten erfaring med det skolesystemet vi kjenner, og møter slik store utfordringer i det norske skolesystemet. Noen elever opplever både å ha psykososiale problemer knyttet til migrasjon, samtidig som de kan ha vansker med å erverve seg de faglige kravene som venter dem i skolen. De må lære seg et nytt språk, majoritetsspråket, for i det hele tatt å kunne

forstå undervisningen. I følge Brock-Utne og Bøyese er morsmålstilbudet svært forskjellig etter hvilken kommune eller bydel man er bosatt i. I de kommuner der den økonomiske handlefriheten er liten, ser man at dette ofte fører til at mange minoritetsspråklige elever opplever å få mangelfull opplæring i sitt morsmål (Brock-Utne og Bøyese, 2006: 40). Det blir en stor utfordring for de elevene som ikke har hatt mulighet til skolegang i hjemlandet og stiller med blanke ark i det norske skolesystemet. De kommer i en særskilt stilling og må i tillegg lære seg helt grunnleggende lese og skriveopplæring. God morsmålsundervisning for disse elevene er grunnleggende.

1.4.3 Ungdom med ulik etnisk bakgrunn

I flerkulturelle studier er man ofte opptatt av å se på likheter og forskjeller mellom majoriteten og minoriteten. Også i denne avhandlingen er skillet mellom etniske minoriteter og etnisk majoritet et viktig utgangspunkt. I studier der ungdom med norsk og innvandrebakgrunn deltar, ser en ofte at det primære målet er å finne ut hvordan ungdom med innvandrerbakgrunn har det i hverdagen i forhold til de majoritetsspråklige ungdommene. Øia (1998:20) sier at innvandrerungdom har en dobbelt så stor utfordring i overgangen fra barn til voksen. Samtidig som de skal takle det å være ung i en vestlig og norsk målestokk, skal de mestre det å være immigranter inn i en fremmed kultur. Samfunnsperspektiver der minoritetsspråklige ungdommer blir framstilt som en gruppe som har mye større utfordringer enn de majoritetsspråklige ungdommene forekommer ikke sjeldent. Brock-Utne og Bøyese (2006:37) påpeker at man skal være forsiktig med å betegne og fokusere på enkeltkjennetegn ved grupper av mennesker. Det kan fort virke stigmatiserende og ekskluderende for de individene det gjelder. Hun påpeker at skillet mellom minoritet og majoritet har blitt kritisert fordi en tildekker individuelle forskjeller, samtidig som man kan overdrive betydningen av begrepet kultur og kulturelle skiller. Barth (Dahl, 2001: 20) framhever at etniske kategorier ikke er naturgitt. De er heller oppkonstruerte av mennesker i interaksjon, som bruker begrepet etnisitet i arbeidet med egen identitet, og for å tildele identitet til andre individer. Slik hevder han at etniske grenser blir etablert og vedlikeholdt i møtet mellom mennesker.

Til tross for at kategoriseringer kan ha negative dimensjoner, kan det også være legitime grunner til kategoriseringer. I et skoleperspektiv kan dette være ønsker om å kunne dokumentere behov for dem som trenger ekstra oppfølging til for eksempel skolegang og utdanning. Gjennom

akkulturasjonsstudier forsøker man også å finne ut når det er en ressurs for ungdom å leve mellom med to kulturer. Her er det viktig at både forskningsmiljøer, samfunnet og ikke minst skolen opptrer som brobyggere, i stedet for å bruke stigmatiserende betegnelser, holdninger og atferd på det som er annerledes.

I studier hvor man studerer ungdom med minoritets- og majoritetsbakgrunn, ser man at hovedfokuset er to hovedgrupper: minoritetsspråklig ungdom og majoritetsspråklig ungdom (Øia, 1998:20). Unge som derimot er født i Norge av en norsk og en utenlandskfødt forelder, blir ofte kategorisert som majoritetsspråklige ungdommer. Årsaken er at ungdommene med interkulturell bakgrunn ofte ser ut til å være relativt forskningsmessig homogen i forhold til majoritetsgruppen. I et sosiokulturelt perspektiv er man opptatt av hvordan kulturen påvirker oss mennesker. Hundeide (2003: 6) sier at barn og unge i utgangspunktet er sosiale vesener og at de fra naturens hånd har en naturlig læring og er disponert til å assimilere kultur gjennom dialog med viktige andre i dets omgivelser. Ut i fra et slikt sosiokulturelt perspektiv vil det være naturlig at også disse ungdommene er påvirket av begge foreldrenes kulturbakgrunn. Selv om man ofte ser at den utenlandskfødte forelder er født i vestlige europeiske land, må man likevel anta at denne forelderens kulturbakgrunn har en innvirkning på de unge. I denne avhandlingen vil derfor ungdom med interkulturell bakgrunn bli studert som en selvstendig gruppe.

I avhandlingen blir følgende tre grupper studert: minoritetsspråklige elever, majoritetsspråklige elever og interkulturelle elever. Generelt kan man si at elevene i utvalget er kategorisert ut i fra foreldrenes og/eller besteforeldrenes geografiske opprinnelse. Klassifiseringen av de majoritetsspråklige elevene er basert på spørsmål om hvilket land deres foreldre er født i. Elever med to norskfødte foreldre kategoriseres som majoritetsspråklige elever (majority). Klassifiseringen av minoritetsspråklige (minority) og interkulturelle (mix) elever er basert på hvilket land deres foreldre og besteforeldre er født i. Elever som har to utenlandsfødte foreldre, eller minst tre utenlandsfødte besteforeldre, kategoriseres som minoritetsspråklige (minority) elever. Elever med en utenlandsfødt forelder og to eller en utenlandsfødt besteforelder, kategoriseres som interkulturelle (mix) elever.

2 Teoridel

2.1 Sosial støtte

2.1.1 Begrepsavklaring av sosial støtte

De fleste studier viser at man allerede fra spedbarnsalderen ser at nærheten mellom mor og barn er sterk, og at mor opptrer som en støtte- og omsorgsperson ovenfor barnet. Støtten viser seg å ha mange ulike former og varierer i ulike mor- barn relasjoner. Gjennom tidlig samspill med foreldrene får barnet en trygghet og støtte som er viktig for barnets videre utvikling og vekst. Attachment-tradisjonen vektlegger nettopp dette tidlige samspillet og tilknytningen fra spedbarnsalder. Bowlby (Rye, 2002: 20) som er en pioner innen denne retningen, framhevet de emosjonelle bånd som skapes i samspillet mellom barn og foreldre. Han la slik grunnlaget for at barns tilknytning til omsorgspersoner, fra 1960 årene, ble sett på som en viktig forutsetning for utviklingen hos mennesker, og som en fundamental egenskap ved det tidlige omsorgsgiver- barn – forholdet. En rekke studier har vist at mangelfull tilknytning hos barn tidlig i livet, kan føre til forstyrret evne til sosial kontakt og tilpasning. Det er også dokumentert at barn som ikke har fått mulighet til å etablere en trygg og god tilknytning til omsorgspersoner i tidlig alder, er mer oppmerksomhetskrevende, udiskriminerende i kontakt med fremmende, har dårlig sosial tilpasningsevne, er upopulære blant venner og kan i noen tilfeller vise antisosial atferd (ibid:21). Også Bø (2003:11) påpeker viktigheten av tidlig nærhet, trygghet og samspill mellom barnet og omsorgspersoner. Deprivasjon av denne kontakten kan få drastiske konsekvenser for barnet både mentalt og sosialt. I følge Bø har forskning også avdekket at ungdom med kriminell bakgrunn og andre psykososiale avvik, oftere har dårlig tilknytning til viktige omsorgspersoner. Barn som derimot tidlig opplever å få sosial støtte fra sitt nettverk har gode forutsetninger for en positiv kognitiv og sosial utvikling, både i barne- og ungdomstiden (ibid.).

Tidlig i barns liv er det oftest foreldrene som er de viktigste støttepersonene i det sosiale nettverket. Gjennom livet forandrer den sosiale støtten både form og innhold. Man inntreer i stadig nye sosiale nettverk og den sosiale støtten kommer fra andre personer enn foreldre. Man mottar støtte fra lærere, klassekamerater, venner, kollegaer og andre mennesker som tilhører de ulike sosiale arenaene man opptrer på (Cobb, 1976: 301). Jakobsen (2008: 24) sier at det i

ungdomstiden skjer en løsrivelse der avhengigheten til familien blir mindre, og jevnaldrende og venner får en større betydning.

Det var først på 70-tallet at man ble opptatt av å studere fenomenet *sosial støtte* som et selvstendig begrep. Samtidig ser man at teorier som omhandler betydningen sosial støtte har for tilpasning, trivsel og helse, går langt tilbake i tid. I følge Dalgard et. al (1995:25) er hovedårsaken til at begrepet på kort tid har ekspandert i forskningen, at det først og fremst har en intuitiv appell, en praktisk anvendelse, og potensiale til å integrere ulike teorier og forskningstradisjoner. Videre sier de at da begrepet ikke har utspring i en konkret fagdisiplin eller teori, er det vanlig at begrepsbruken fra de tidlige studiene om sosial støtte er uklar, samt at målemetodene er mange og varierte. På samme tid vil noen hevde at dette mangfoldet nettopp har ført til å styrke begrepet.

Til tross for at *sosial støtte* begrepet blir definert og brukt i ulike disipliner er fundamentet det samme; mennesker har behov for å bli verdsatt av andre og føle at de spiller en rolle i andres liv. Den trygghet man opplever når man har et emosjonelt engasjement til sine nærmeste, som også blir gjengjeldt, er spesielt viktig for unge. I ungdomsårene trenger ungdom å føle at de har sterke bånd til sine *signifikante andre*, og få bekreftelse fra disse personene om at de bryr seg om en. Omsorg, kjærlighet, trygghet, motivasjon, oppmuntring og feedback fra familie, venner, lærere og medelever gjør at en føler seg verdifull. Ifølge Cobb (1976) handler sosial støtte om å bli verdsatt av andre og ha tilhørighet til nettverk som er preget av god kommunikasjon og gjensidige forpliktelser: "Social support is defined as information leading the subject to believe that he is cared for and loved, esteemed, and a member of a network of mutual obligations" (s. 300).

Cobb sier videre at sosial støtte kan komme til uttrykk på ulike måter; (1) Informasjon som får individet til å føle at noen *bryr seg om en*. (2) Informasjon som får individet til å føle seg *verdsatt og verdifull*. (3) Informasjon som får individet til å føle at det tihører et *nettverk av kommunikasjon og felles forpliktelser* (ibid.).

Bø (2003) på sin side hevder at det er viktig å skille mellom den objektive og den subjektive siden av støttebegrepet; det er forskjell på å *gi støtte* og å *motta støtte*. Man må fokusere på hvordan støtte som gis, oppleves for den som mottar støtten. Bø oppfatter støttebegrepet, ikke ulikt Cobb, som: "Omsorg eller hjelp av enhver art som en eller flere utviser en annen person i

hjelpende, styrkende og /eller bekræftende hensikt og som den andre opplever i denne hensikten” (s. 27).

Bø påpeker at en slik definisjon vil forutsette at personen som mottar støtten vil ha støtte og/eller opplever seg selv som støtteverdig. Den sosiale støtten blir i et slikt perspektiv et slags mål på individets tro og opplevelse av at det er verdsatt. Man blir verdsatt for den man er og ikke på grunnlag av overfladiske egenskaper eller ferdigheter (ibid.).

Bøs operasjonalisering av støttebegrepet vil danne hovedgrunnlaget for betydningen av sosial støtte i denne avhandlingen. Det betyr at sosial støtte generelt vil referere til omsorg og hjelp av enhver art som virker støttende, styrkende og bekræftende for et annet individ, og som individet opplever i denne hensikten. Det at individet opplever at det er en del av et sosialt miljø og at hun / han dermed mottar støtten og tolker den som det den er ment som, er også en viktig del av hvordan støttebegrepet vil bli studert i denne avhandlingen. Støtten i seg selv må også oppfattes for den som gir og den som mottar støtten; som en konkret forankret opplevelse. På denne måten vil støtten, for begge parter, oppleves som reell.

De fleste forskere som studerer menneskelige relasjonsforhold mener at sosial støtte opptrer i ulike former, der hver form har sin funksjon. Når man skal foreta en operasjonalisering av støttebegrepet er det derfor viktig at en har bestemt seg for hvilke støttedimensjoner en vil vektlegge. I følge Dalgaard et. al (1995:25) har man ikke i senere tids begrepsavklaring noen bestemte skalaer og målemetoder for å måle begrepet. En måling av støtte kan variere fra et par enkle spørsmål til meget detaljerte og omfattende kartlegginger på 50-100 spørsmål. Mens noen teoretikere samler seg om en dimensjon av støttebegrepet, velger andre flere. Stroebe (2000:245) skisserer opp 4 ulike former for sosial støtte; *emosjonell støtte, instrumentell støtte, informasjonstøtte og vurderingsstøtte*. Cohen og Wills hevder at det til tross for at man fra en teoretisk vinkel vil kunne operasjonalisere støtte til ulike dimensjoner, ser man at de ulike støttedimensjonene i praksis ofte kan være ganske nærliggende og vanskelig å skille. Det kan for eksempel tenkes at personer som mottar emosjonell støtte fra sine nettverk også har tilgang på andre former for støtte. Cohen og Wills (1985) framhever at det i situasjoner der støtten tiltrer, kan være særs vanskelig å skille ulike dimensjoner for støtte fra hverandre. Andre forskere

hevder derimot at det er høyst relevant å nettopp studere ulike støttedimensjoner, særlig gjelder dette i et skoleperspektiv (Stroebe, 2000:245).

Når det gjelder sosial støtte i skolesammenheng snakker Fyrand (2005:37) og Bru et al. (1998:341) om to hoveddimensjoner av sosial støtte; *emosjonell støtte* og *instrumentell støtte*. Det er disse to hoveddimensjonene som vil bli studert i denne avhandlingen, da den er forankret i et skoleperspektiv. *Emosjonell støtte* er det de fleste assosierer med begrepet sosial støtte og begrepet refererer til ulike typer av følelsesmessig støtte; omsorg, empati, anerkjennelse og respekt. Lærere som lytter til elevene og responderer på deres tanker og følelser, anerkjenner dem og gir dem trygghet, er lærere som gir emosjonell støtte. Den instrumentelle støtten viser til aspekter som å gi informasjon, råd eller veiledning. Faglige tilbakemeldinger og feedback fra lærer vil være instrumentell støtte. Begge formene for sosial støtte kan formidles og mottas av ulike mennesker i en persons nettverk. Både emosjonell og instrumentell støtte vil bli studert i denne avhandlingen. Den instrumentelle støtten fra lærer vil bli omtalt som faglig støtte, da instrumentell og faglig lærerstøtte betyr det samme.

2.1.2 Hvordan virker den sosiale støtten?

Som tidligere nevnt er den vitenskapelige bruken av begrepet sosial støtte både sammensatt og delvis uklar. Oppedal og Døhlie (1997a:33) omtaler begrepet som en ”sekkebetegnelse” og Bech m.fl (2002:30) sier at man fra forskerhold ikke har tilstrekkelig kunnskap om forklaringen på den positive effekten av menneskelig sosial støtte. Det finnes likevel to hovedteoriretninger om den antatte påvirkningen sosial støtte har på trivsel, livskvalitet og helse (Oppedal og Døhlie, 1997a: 33): *Effektteorien* og *bufferteorien*.

Effektteorien (”direkte effekt” / ”main effect”) omhandler den sosiale støtten vi mottar i hverdagen i samspill med andre. Denne teoretiske innfallsvinkelen legger til grunn at sosial støtte har en bred, uavhengig virkning. Når foreldre roser barna og læreren gir positiv tilbakemelding til elevene, er dette eksempler på slik støtte. All denne positive støtten ”samles” opp som en slags kapital hos individet. Dette ”lageret” gjør at man har selvtillit og positive ressurser å ta av dersom man skulle oppleve stressituasjoner, problemer og kriser. De menneskene som har opparbeidet stor kapital i form av sosial støtte, er bedre rustet til å møte utfordringer i hverdagen (Bø, 2003: 28). I følge Fyrand (2005: 84) legger *effektteorien* til grunn at sosial støtte og tilhørighet til et

sosial fellesskap har en direkte positiv innvirkning på helsen vår. Videre sier hun at hvis denne tilhørigheten er stor vil det føre til bedre helse og livskvalitet, til tross for stressfaktorer og belastninger senere i livet. Slik sett slår *effektteorien* fast at sosial støtte har en direkte effekt på en persons mestringsevne, og at det gjør individet bedre rustet for belastninger enn ellers. Uten denne typen sosial støtte vil belastningene kunne føre til sykdom, psykisk lidelse og redusert mestringsevne hos personen.

Ifølge *bufferteorien* fungerer sosial støtte som en buffer mot virkningene av ulike former for stress og andre negative påkjenninger (Fyrand, 2005: 84). Fyrand beskriver bufferteorien i lys av at sosial støtte virker som en slags støtpute (buffer) på de negative virkninger som en stressreaksjon utløser. Den personlige støtten har slik en dempende virkning på det ubehaget som stress forårsaker. Man opplever den f. eks i forbindelse med dødsfall når venner og nære deltar i sorgarbeidet, eller hvis en rammes av sykdom og blir oppmuntret av venner og familie (ibid.). Denne teorien forklarer hovedsakelig den positive, helbredende effekten som ligger i den støtten man får av sine nære i etterkant av en negativ livshendelse. Den sosiale støtten i bufferteorien har dobbelt virkning ved belastninger; den reduserer både *opplevelsen* og *virkingen* av belastningen (Bø, 2003: 29).

2.1.3 Sosial støtte i et skoleperspektiv

Man ser at mye av forskningen som har vært gjort på området har vært konsentrert rundt forholdet mellom sosial støtte og helse; det finnes omfattende dokumentasjoner på at sosial støtte reduserer dødelighet og forebygger både somatiske sykdommer og psykiske lidelser (Dalgard, Ystgaard og Brevik, 1995: 25). Betydningen av sosial støtte for psykisk helse hos ungdom, bekreftes blant annet også av Jakobsen (2008:56), og Oppedal & Døhlie (1997:8). De fant at psykososiale miljøforhold som støtte fra klasse og familie, i seg selv har en gunstig effekt på elevenes psykiske velvære.

Forskningen har i langt større grad konsentrert seg om voksne. Likevel ser man økt fokus og satsning på ungdomsforskning som omhandler sosial støtte (Dalgard, 1995: 230). Det økende og varierende fokuset innen ungdomsforskningen har samtidig resultert i at man har fått et bredere perspektiv på ungdommens sosiale liv. Man har blant annet studert hvem unge opplever som sine

signifikante andre, hvem unge velger å oppsøke for å få råd og veiledning av, og hvem de anser som *viktige personer* i livet sitt. Bø (2003:19) fant at 14-16 åringer oppgir mange nettverkskontakter som *viktige i sine liv* og at disse personene er blant familie, venner, slekt, lærere, skolekamerater osv. Bøs funn stemmer overens med Ystgaards (1995: 230) konklusjoner fra en undersøkelse som omhandlet sosial støtte og psykisk helse. Hun fant at det for ungdom var spesielt familie, venner og klassen som fungerte som viktige støttepersoner i livene deres. Opplevelse av tilhørighet, verdsetting og trygghet i klassen og på skolen, samt støtte fra venner og familie var vesentlig for ungdoms mentale helse.

Bru (1998:6) sier at skolen er en viktig sosial arena for barn og unge. Som nevnt over opptrer både lærere og medelever som *signifikante andre*. Lærere som gir god faglig støtte, øker elevenes interesse for skolearbeidet. Elever som opplever læreren som emosjonelt støttende, viser også høyere grad av konsentrasjon og innsats. Forskning har også vist at emosjonell og faglig støtte er viktig for å redusere elevenes redsel for å mislykkes (ibid.). Oppedal og Døhlie (1997a:33) har blant annet satt fokus på hvordan fremmedspråklige og norske elever opplever samspill og støtte i skolesammenheng. De har vist hvilken relevant betydning klassestøtte har for psykisk velvære og helse, hos unge ³. Dette betyr at den jevnlige støtten fra lærere og klassekamerater oppleves som viktig for at ungdom skal ha det godt, både faglig og sosialt.

I denne avhandlingen, som er forankret i et flerkulturelt skoleperspektiv, vil fokuset være på hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever å motta lærer- og klassestøtte, og hvilken betydning denne støtten har for deres faglige mestring og skoletrivsel. Lærerstøtten vil bli studert ut fra en emosjonell og faglig dimensjon, mens klassestøtten vil bli studert ut i fra en generell støtte som elever opplever at de får fra sine klassekamerater. I det følgende vil det komme en operasjonalisering av begrepene *lærerstøtte* og *klassestøtte*, samt tidligere teori og empiri som viser hvordan elever opplever å motta disse formene for støtte.

³ En kvantitativ undersøkelse (1997) om samspill og støtte i flerkulturelle klasser. Utvalg på 211 elever 7. trinn (8. klasse).

2.1.4 Begrepsavklaring av lærerstøtte

Skolen er en betydningsfull arena for unge og den er i høy grad en integrert del av de unges liv. Slik blir også lærerne viktige støttepersoner i en ungdomstid som byr på både utfordringer og nye erfaringer. Som tidligere nevnt framhevet Bø (2003:11) at lærere opptrer som ”signifikante andre” i ungdoms sosiale nettverk, og som støttepersoner kan lærerne gi elevene både faglig og emosjonell støtte. Mens den faglige støtten handler om hvorvidt læreren gir akademisk og faglig kompetanse til elevene, er den emosjonelle støtten basert på lærerens evne til å bry seg om og vise omsorg for den enkelte elev. I følge Imsen (1997: 372) har debatten om hva en god lærer er, en tendens til å låse seg fast i spørsmålet om det er den faglige sterke læreren som er best, eller om det er læreren med sterk pedagogisk kompetanse som tar mest hensyn til elevperspektivet i undervisningen. Videre sier hun at denne motsetningen er oppkonstruert og den ikke har noen støtte i pedagogisk forskning. Det trenger altså ikke være noen motsetning mellom å uttøve faglig og emosjonell støtte til elevene. En god pedagog bør gi elevene både den faglige og emosjonelle støtten de trenger for å kunne utvikle seg kognitivt, emosjonelt og sosialt.

2.1.5 Begrepsavklaring av faglig lærerstøtte

Et av hovedmålene i skolen er at elevene skal oppleve faglig mestring og få en positiv faglig utvikling. Derfor er det vesentlig at elevene har lærere som yter god faglig støtte. Skolen har ansvar for å tilrettelegge et godt læringsmiljø som legger grunnlag for at elevene skal kunne mestre de ulike fagene på skolen. I følge Larsen og Øzerk (1996:16) er mestring i skolesammenheng å møte skolefaglige utfordringer på den måten at det hos den enkelte elev resulterer i et bedre selvbilde, handlekraft og tiltro til egne ferdigheter. Opplevelsen av å få oppmuntring og positiv tilbakemelding på utfordringer øker elevenes generelle motivasjon for nye mestringsforsøk. Barn og unge er lærelystne og de er ofte motiverte når det blir lagt til rette utfordringer i skolesammenheng. Skolefaglig mestring og god tilbakemelding fra pedagog skaper stolte elever. Dette forutsetter at lærer har kunnskaper både om det aktuelle lærestoff, samt normativ og analytisk pedagogikk. Som tidligere nevnt blir lærerens oppgave å kartlegge den enkelte elevs ressurser og mestringspotensiale og gi elevene den faglige støtten de trenger for å vokse kognitivt.

Salzberger-Wittenberg et. al (1986: 60) sier at det som kjennetegner en lærer er hans eller hennes ønske om å kommunisere og formidle kunnskaper og ferdigheter til elevene. De fleste lærere har en personlig målsetting om å hjelpe eleven til å nå et ønsket faglig mål. Mange lærere opplever også stor glede når de ser at de har støttet eleven til faglige prestasjoner. Elevenes faglige mestring gjør at lærerne ofte opplever tilfredshet ved å ha hjulpet elevene til å lykkes. Salzberger-Wittenberg et. al fremhever at det å støtte den enkelte elev når det er nødvendig, hjelpe dem å kjempe mot usikkerhet og oppmuntre dem til å stå på når de møter faglige hindringer, er sentrale læreroppgaver (ibid.).

Bru og Thuen (1999:6) framhever at en vesentlig del ved lærerens støttende funksjon er den akademiske eller faglige støtten som lærerne gir til elevene, gjennom ulike læringssituasjoner i skolesammenheng. Videre sier han at lærere som er flinke til å forklare seg og gir elevene relevant og nødvendig hjelp til arbeidsoppgaver i undervisningen, yter faglig støtte til elevene. Slik vil elevene få den nødvendige informasjon de trenger for å kunne løse faglige oppgaver.

Vygotskys teorier om sosiokulturell læring påpeker også betydningen av å yte faglig støtte til eleven. Lærerens oppgave blir i denne sammenheng å kjenne til elevens nærmeste utviklingszone. For å vite hvor denne sonen er må læreren ta utgangspunkt i elevens mentale utvikling og finne ut hva eleven mestrer både med og uten hjelp. Avstanden mellom disse to nivåene utgjør det som Vygotsky omtaler som den nærmeste utviklingszone. Denne sonen blir da et område mellom det en elev kan mestre alene og det eleven kan gjøre med hjelp fra for eksempel en lærer. Den nærmeste utviklingssonen inneholder slik funksjoner som er i utvikling og det eleven kan gjøre med lærerstøtte nå, vil eleven senere være i stand til å kunne gjøre alene (Dysthe, 2001: 78).

I følge nasjonale læreplaner skal undervisningen i skolen åpne muligheter og se potensialet i hver enkelt elev. Prinsippet om tilpasset opplæring sier at hver elev skal ha mulighet til å utvikle seg i den faglige retningen som passer best for deres forutsetninger. Imsen (1997:40) presiserer at det med ulike forutsetninger er snakk om alder, fysisk utvikling, evner, interesser, kulturell tilhørighet og sosial bakgrunn. Dette betyr at læreren har en stor og krevende oppgave med å gi hver enkelt elev den faglige støtten som trengs for at eleven skal kunne utnytte og videreutvikle sine kognitive evner og ferdigheter. I dagens flerkulturelle elevmasse er det mange og komplekse problemstillinger som læreren daglig må bearbeide og løse for å kunne gi den enkelte elev den

faglige støtten som de trenger. I tråd med Vygotskys sosiokulturelle teori om læring, sier Nordahl (2002:19) at det er av betydning at læreren klarer å bygge på de erfaringer og kunnskaper som elevene har fra før og samtidig stimulere dem til videre engasjement, deltakelse og aktivitet. Når elever møter lærere som formidler denne type undervisning, vil grunnlaget for læring absolutt være tilstede. Elevenes beredskap for læring vil bli realisert og eleven vil kanskje oppdage gleden ved å lære. Nordahl påpeker at slik undervisning primært ikke handler om ulike teknikker, arbeidsmåter og metodikk, men heller om lærere som er i stand til å oppfatte den enkelte elevs faglige nivå og gi dem den hjelp og støtte de trenger for å øke sin faglige kompetanse og mestringsglede. Nordahl framhever at det også handler om å skape engasjement, deltakelse og gi ros til elevene når de mestrer (ibid.). Målet er å finne elevens faglige nivå og forutsetninger og gi dem den faglige støtten de trenger for å utvikle seg kognitivt.

Ut i fra avhandlingens data, vil faglig lærerstøtte referere til den akademiske og faglige støtten som læreren gir elevene i undervisningssammenheng. Med dette menes at læreren i praksis gir elevene den informasjonen de trenger for å løse spesifikke problemer og oppgaver, bruker tid på elevene når de trenger hjelp, samt at de forteller elevene på en pen måte når de har gjort feil.

2.1.5.1 Elevers opplevelse av faglig lærerstøtte

I en kvantitativ studie av 4000 elever på 6. og 9. trinn, fant Bru og Thuen (1999:52) at halvparten av elevene i niende klasse oppga at de var godt fornøyd med lærerens faglige støtte⁴. Samtidig oppga 10 % av elevene i niende klasse at de var misfornøyd med den faglige støtten. I en studie blant 1071 elever på 8. trinn fant Bru (1998:346) at elever var mest fornøyd med lærerens faglige støtte, sammenlignet med emosjonell støtte og støtte som omhandlet ledelse i klasserommet. I Elevundersøkelsen 2009 ble det funnet at 55 % av elevene i grunnskolen oppgir at de får faglig hjelp og støtte fra læreren, i mange eller alle/de fleste fag, mens 40 % av elevene i den videregående skolen oppgir det samme (Skaalvik m.fl, 2009: 99)⁵.

⁴ Kvantitativ spørreundersøkelse, våren 1998, blant nærmere 4000 elever i 6. og 9. klasse.

⁵ Elevundersøkelsen 2009

Bakken (2003:83) fant at elever på ungdomstrinnet generelt opplever at kunnskapen og selve undervisningen i skolen er relevant og fruktbar⁶. Hele ni av ti oppgir at de jevnlig lærer noe viktig på skolen. Elevene uttrykker også at lærerne er flinke til å undervise. På samme tid er det mange som opplever at de får mindre oppmerksomhet enn ønsket av læreren. Hvis man sammenligner de minoritets- og majoritetspråklige elevenes opplevelse av læreren og selve undervisningen, ser man at de minoritetspråklige elevene gjennomgående vurderer lærerne i mer positiv retning enn det de majoritetspråklige elevene gjør. Bakken framhever at forskjellene ikke er store, men at de minoritetspråklige elevene i større grad føler læringsutbytte og at lærerne er flinke til å undervise. Dette til tross for at en større prosentandel av de minoritetspråklige elevene opplever at de får lite oppmerksomhet fra lærerne.

Bildet som tegner seg er at elever opplever undervisningen som god, men at mange elever ønsker mer hjelp og støtte fra læreren. Til tross for at det er de minoritetspråklige elevene som i høyest grad er positivt innstilt til undervisningen og læringsutbyttet, er det disse elevene som opplever at de får mindre oppmerksomhet enn ønsket fra lærerne. Bru og Thuen (1999:64) framhever at det er rom for forbedringer i den faglige støtten som lærerne gir elevene.

2.1.6 Begrepsavklaring av emosjonell lærerstøtte

For mange lærere er kontakten med elevene den mest grunnleggende drivkraften for lærerarbeidet og gjør arbeidet meningsfullt, spennende og utfordrende (Arnesen, 2004: 37). Man blir til stadighet utfordret når det gjelder etiske spørsmål i forhold til elevene, og i slike situasjoner kreves det at en er bevisst, aktiv og viser omsorg for hver enkelt elev. Noddings, som er kjent for sin pedagogikk og etikk forankret i omsorgsbegrepet, snakker om pedagogisk og etisk omsorg i lærer- elev- relasjonen. For henne er omsorg det primære målet i pedagogisk virksomhet, og hun advarer mot å la kunnskapsformidling og faglig utvikling bli det konkrete målet for pedagogisk praksis. På samme tid understreker hun at til tross for at omsorg er det primære mål, kan den aldri bli et middel for å nå andre mål (Jensen, 1990: 204). I undervisningssituasjon må læreren ha sin oppmerksomhet på eleven, på det faglige og på sin egen kompetanse. Dette betyr i praksis at en omsorgsfull lærer, for Noddings, viser åpenhet mot

⁶ Data hentet fra Ung i Norge, 2002: utvalget omfattet 11928 elever på ungdomstrinnet og i videregående skoler.

elevene, ser den enkelte elev, vet hvilke behov og hvilke faglige nivå de er på, og relaterer dette til fagets innhold. På samme tid reflekterer læreren over sin egen pedagogiske og faglige kompetanse (ibid.).

Innenfor den humanistiske tradisjon, der Rogers er en pioner, er man opptatt av at barn og unge har selvverdsbehov (Nissen, 1991:27). I følge Rogers er disse selvverdsbehovene karakterisert ved et gjensidig forhold til omgivelsene: Barn og unge har behov for å føle at de er verdt noe ved det de arbeider med, foretar seg eller gjør en innsats for. På samme tid er det nødvendig at andre på en eller annen måte viser dem anerkjennelse og respekt for det de arbeider med eller gjør en innsats for. Videre sier Rogers at tilfredsstillende av selvverdsbehovene gir selvtillit og styrke til å gå i gang med nye, ukjente oppgaver. Sunn og stabil selvverdsfølelse er basert på berettiget og velfortjent respekt (ibid). Ut i fra et humanistisk perspektiv, blir læreren en viktig person for å tilfredsstille selvverdsbehovene til elevene, ved å gi dem anerkjennelse og respekt for den personen de er, og det de utretter i skolesammenheng.

Nordahl (2002:16) hevder at relasjonen mellom lærer og elev, og lærerens egen evne til å kommunisere med eleven, står sentralt når det gjelder å forstå barn og unge i dagens skole. Et nært tillitsforhold til eleven er viktig for å forstå hvordan den enkelte elev tenker og handler. Nordahl sier videre at det relasjonelle forholdet mellom eleven og læreren er en undervurdert pedagogisk faktor. En god kontakt mellom lærer og elev er en forutsetning for at eleven skal kunne vokse og utvikles både faglig og sosialt. Det kan man se på en rekke løvetannbarn som sier at de har klart seg så bra, til tross for høye odds mot seg, fordi de har hatt en forståelsesfull og hjelpsom lærer. Her er det snakk om lærere som i høy grad har respektert dem og gitt dem mulighet til å mestre.

Også Salzberger-Wittenberg et. al (1986:60) framhever viktigheten av å ha en forståelsesfull lærer. De framhever at pedagoger har ansvar for å fremme personlig utvikling hos elevene, og at de på en måte har en funksjon som minner om, og utfyller den foreldrene har. De skal oppmuntre og skape tillit, være tålmodige, snille, omtensksomme, gi elevene trygghet og være interesserte i dem.

Dysthe (2001:160) snakker om lærerens evne til å skape vellykket emosjonell inkludering i klasserommet og som evner å gi bekreftelse av elever i klassens kollektiv. En god lærer er for

henne en som på en følsom måte skaper et intersubjektivt rom som inkluderer alle elevene slik at de føler seg trygge. Her er det snakk om lærere som viser et emosjonelt engasjement ovenfor elevene.

Ut i fra dataene som foreligger i studien vil emosjonell lærerstøtte, i denne avhandlingen, bli studert gjennom hvordan elevene opplever lærerne som forståelsesfulle, anerkjennende, empatiske, rosende, respektfulle og at de hjelper elevene med personlige problemer hvis de har det. Roland (2007:46) sier at emosjonell støtte beskriver en empatisk holdning og at viktige sider ved en slik støtte blir å forstå andres situasjon og vise vilje og evne til å hjelpe.

Schmuck og Schmuck (1992:124) sier at eksempler på læreratferd med emosjonelle funksjoner kan være å stimulere og oppmuntre elevene, uttrykke følelser, skape harmoni og finne kompromisser. I klasserommet vil dette vise seg ved å formidle positive følelser gjennom smil og latter, la elevene forstå at læreren bryr seg om dem, og gi anerkjennende blikk eller muntlig ros til elevene. Dette betyr at den emosjonelle støtten inkluderer både faglig omsorg som ros og anerkjennelse, og omsorg ut over det faglige, som at lærere bryr seg om elevene og setter pris på dem (Bru og Thuen, 1999: 64). I følge Bru og Thuen viser statistiske analyser at disse to omsorgsdimensjonene utgjør en faktor; elevene oppfatter både lærernes positive tilbakemeldinger og omsorg (ut over det faglige) som to sider av samme sak (ibid.). I avhandlingens metodedel vil man også se at itemene i skalaen for emosjonell støtte måler begge disse omsorgsdimensjonene. Opplevelsen av læreren som en omtenksom person som bryr seg om dem og respekterer dem som individer, gir elevene en trygghet og selvtillit som vil smitte over på de faglige prestasjonene.

2.1.6.1 Elevers opplevelse av emosjonell lærerstøtte

Forskning viser at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem og vektlegger det å ha et godt forhold til elevene. Man har også funnet at elever som opplever at de har et godt forhold til lærerne, har høyere skoletrivsel enn elever som ikke opplever at de har et godt forhold til læreren (Nordahl, 2002:112). Her er det snakk om lærere som ser den enkelte elev og gir dem emosjonell støtte i skolehverdagen.

Nordahl og Sørli (Nordahl, 2000:52) fant at det er et noe høyt antall av elever på ungdomstrinnet, som uttrykker at de har en dårlig relasjon til læreren sin⁷. Gjennomgående fant de at 20 -50 % av elevene oppga at de var *litt uenig* eller *helt uenig* i utsagn som var knyttet opp mot det å ha et positivt forhold til lærerne. Hele 36,7 % av elevene uttrykte at de ikke opplevde å ha god kontakt med læreren og hele 25 % av elevene oppga at læreren ikke liker dem eller bryr seg om hvordan de har det. På samme tid uttrykte halvparten av elevene at de ikke kan snakke med læreren når de har personlige eller sosiale problemer. Nordahl (2000:52) framhever at det kan tyde på at lærerne er sterkere engasjert i faglige prestasjoner og innsats, enn i elevenes mer personlige og sosiale situasjon. Også Bru og Thuen (1999:64) fant at elevene på ungdomstrinnet ser ut til å være mindre fornøyd med lærerens emosjonelle støtte enn med den faglige støtten⁸. Studien viste at bare 1/3 av elevene oppga at de var fornøyd med lærerens emosjonelle støtte og hele 15 % av elevene oppga at de var klart misfornøyd. Hele 43 % av elevene på 9. trinn var uenig i påstanden ”jeg får ofte ros av lærerne” og 37 % var uenig i påstanden ”lærerne mine bryr seg om meg”. Ifølge Bru og Thuen er disse resultatene både negative og oppsiktsvekkende. Når elever i skolen ikke opplever at de får ros, anerkjennelse og oppmerksomhet av læreren, vil dette kunne påvirke både det sosiale klimaet og læringsmiljøet i skolen. Forskerne framhever at det er læreren som gjennom å gi eleven emosjonell støtte har ansvar for å bygge opp gode relasjoner mellom lærer og elev (ibid.).

Det er ikke noe omfattende forskning når det gjelder minoritetsspråklige elevers opplevelse av å motta emosjonell lærerstøtte. Oppedal og Døhlie (1997a:23) fant at det ikke var noen signifikante forskjeller mellom norskspråklige elever og elever med innvandrebakgrunn når det gjaldt opplevelsen av emosjonell lærerstøtte. Øia (2005) har derimot funnet at det er flere av de minoritetsspråklige elevene, enn de majoritetsspråklige elevene, som vil henvende seg til lærerne når det gjelder et ”personlig problem” (s. 30). På samme tid har Bakken (2003:83) funnet at det er flere av de minoritetsspråklige ungdommene som opplever at de får lite oppmerksomhet av lærerne.

⁷ Kvantitativ spørreundersøkelse (1998) som ble gjennomført blant om lag 500 ungdomsskoleelever første og siste året på ungdomstrinnet.

⁸ Kvantitativ spørreundersøkelse, gjennomført våren 1998, blant nærmere 4000 elever i 6. og 9. klasse.

2.1.7 Begrepsavklaring av klassestøtte

Følelsen av å fungere i sosialt samspill med andre mennesker og opplevelsen av å være en del av et sosialt fellesskap er viktig for de fleste unge. For ungdom er det av stor betydning å være godt likt og ha venner som en omgås. I følge Nordahl (2002:18) er venner en av de viktigste trivselsfaktorene hos unge. Evnen til å danne vennskap er nært knyttet til den enkeltes sosiale mestringsferdighet. Det sosiale samspillet i skolen foregår både i timen og i friminuttene. Nordahl sier at det sosiale jevnalderfellesskapet gir opplevelse av samhörighet, trygghet og trivsel. På samme tid gir deltagelse i dette fellesskapet viktig sosial læring og nødvendig kjennskap til hva som er sosialt attraktivt blant ungdom. Følelsen av å være godtatt, inkludert og akseptert har en positiv effekt på selvbildet, skoleprestasjoner og følelsen av å ha betydning for andre mennesker.

Oppedal og Døhlie (1997a:23) framholder at det er viktig å skille mellom vennestøtte og klassestøtte. De sier at tilhörighet og tilknytning til klassen ikke vil være identisk med den tilknytningen ungdommene har til vennene sine. Selv om mange elever er i lag både i klassen og på fritiden, er klassen en større enhet der læreren opptrer som lederperson. I en venneflokk vil det være andre regler som styrer atferd og sosial opptreden, enn i et klasserom.

Skaalvik og Skaalvik (1996:139) sier at et aksepterende og inkluderende klassemiljø, er et miljø der elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider, og hvor det er lov å avvike fra gjennomsnittet. I slike klasser er det akseptert å spørre om hjelp, og det er gjensidig respekt og positive elev-relasjoner som preger miljøet. Til tross for at et godt klassemiljø er preget av støtte og positive elev- relasjoner er begrepet ”klassemiljø” et mer omfattende begrep enn ”klassestøtte”. Ifølge Oppedal og Døhlie (1997b:51) vil klassemiljøbegrepet også implementere forhold som arbeidsro, faglig innsats og lærerens emosjonelle og faglige støtte. Slik blir ikke et godt klassemiljø nødvendigvis et bilde på god klassestøtte fra medelever.

Med klassestøtte i denne avhandlingen menes hvorvidt den enkelte elev føler at; (1) han/hun trives i klassen, (2) har mye til felles med andre i klassen, (3) føler seg knyttet til klassen, (4) at elevene i klassen legger vekt på ens meninger, (4) at medelever hjelper en med skolearbeidet og (5) at elevene i klassen godtar en som en er. Klassestøtte blir et bilde på hvordan elevene som enkeltindivider føler seg sosial akseptert, respektert og inkludert i klasseromsgruppen som helhet.

Nordahl (2002:18) sier at følelsen av å havne utenfor et klassefelleskap oppleves ofte svært tungt. Noen elever opplever ikke bare liten støtte fra medelever, men kan føle seg direkte ensomme, isolerte og mobbet.

2.1.7.1 Elevers opplevelse av klassestøtte

Oppedal og Sørli (1997a:23) fant at norskspråklige ungdommer, i større grad enn elever med innvandrerbakgrunn, oppga at de fikk støtte fra klassekamerater. Analyser viste at hele 48 % av elevene med innvandrerbakgrunn, etter 1 ½ år i 7. klasse, oppga at de fikk dårlig støtte av klassekameratene. Hos de norskspråklige elevene var det bare 26 % som oppga det samme svaret. Jakobsen (2008:37) fant imidlertid at etnisk norske barn opplevde lavere klassestøtte enn barn med innvandrerbakgrunn.

2.1.8 Sosial støtte- en oppsummering

I denne delen av oppgaven har det blitt satt lys på teori og empiri om sosial støtte som begrep, og hvordan støtten har relevans for elever i skolen. Tidlig i barnas liv er foreldrene de viktigste støttepersonene i barns sosiale nettverk. Gjennom livet forandrer den sosiale støtten både form og innhold. Man inntreer i stadig nye sosiale nettverk og den sosiale støtten kommer fra andre personer enn foreldre. Man mottar støtte fra lærere, klassekamerater, venner, kollegaer og andre mennesker som tilhører de ulike sosiale arenaene man opptrer på (Cobb, 1976: 301).

Støttebegrepet er definert på ulike måter. I denne avhandlingen vil Bøs operasjonalisering av støttebegrepet danne hovedgrunnlaget for betydningen av sosial støtte. Det betyr at sosial støtte vil være omsorg og hjelp av enhver art som virker støttende, styrkende og bekreftende for et annet individ, og som individet opplever i denne hensikten. Individets opplevelse av at det er en del av et sosialt miljø og at hun / han dermed mottar støtten og tolker den som det den er ment som, er også en viktig del av hvordan støttebegrepet vil bli studert i denne avhandlingen. Støtten i seg selv må også oppfattes for den som gir og den som mottar støtten; som en konkret, forankret opplevelse. På denne måten vil støtten, for begge parter, oppleves som reell. Når det er støtten i et skoleperspektiv som skal studeres er det naturlig at det er elevers opplevelse av lærer- og klassestøtte som er i fokus. Den støtten elevene mottar fra lærerne blir studert ut i fra en todelt

dimensjon; den faglige og emosjonelle støtten. Mens den faglige støtten er den akademiske og instrumentelle støtten som læreren gir elevene i undervisningssammenheng, beskriver den emosjonelle støtten hvordan elevene opplever lærerne som forståelsesfulle, anerkjennende, empatiske, rosende, respektfulle og at de hjelper elevene med personlige problemer hvis de trenger det. Klassestøtten blir studert ut i fra hvordan elevene føler seg sosial akseptert, respektert og inkludert i klasseromsgruppen, som helhet.

Som man har lest i det teoretiske avsnittet om sosial støtte er det tidligere teori, empiri og operasjonaliseringer som har lagt grunnlaget for hvordan de ulike støttedimensjonene har blitt operasjonalisert og definert i denne avhandlingen. Når man skal studere komplekse begreper som sosial støtte er det viktig at man opererer med grundige og nøyaktige definisjoner som måler de variablene man vil måle. I teoridelen som omhandler sosial støtte, er dette blitt gjort, og jeg tror derfor det vil være mulig å kunne besvare problemstillingen, og dens underproblemstillinger på en solid og grundig måte.

Videre i teoridelen vil det bli satt fokus på faglig mestring og skoletrivsel. Den neste delen vil omhandle faglig mestring i skolesammenheng.

2.2 Faglig mestring

2.2.1 Begrepsavklaring av faglig mestring

Mennesket møter på stress, konflikter, kriser og andre former for psykologiske påkjenninger gjennom livet. Å finne gode løsninger eller å takle problemer i hverdagen, er en vesentlig del av det å mestre livet. Håkonsen (2000:309) sier at mestring er individets egen måte å forholde seg til og løse en situasjon på. Dette medfører mistrivsel, ubehag eller en trussel mot ens integritet. I amerikansk litteratur brukes begrepet *coping* om mestring. Bernstein et. al (1997) definerer mestring (coping) som; “Coping is defined as one's cognitive and behavioural efforts to manage specific demands that are appraised as taxing one's resources” (s. 441).

Denne definisjonen legger det kognitive og atferdsmessige aspektet til grunn for mestring hos individet, og mestringsbegrepet får slik en psykologisk forankring. I Fybrands (2000) operasjonalisering av mestringsbegrepet inkluderer hun både indre og ytre krav til individets mestringsprosess. Hun sier at mestring kan ses som; «... et forsøk på å unngå, redusere, tolerere eller forholde seg aktivt og problemløsende til indre (forventede) og ytre krav som oppleves som en utfordring i forhold til individets ressurser» (s.123).

Denne helhetlige måten å se mestringsbegrepet på, forutsetter at det enkelte individ kan velge å unngå eller å tilnærme seg det enkelte problemet eller stress- faktoren. Fyrand (2005:55) vektlegger også at man kan motta sosial støtte fra personer i nettverket sitt, som kan hjelpe individet å forholde seg til, eller mestre utfordringen/ problemet på en hensiktsmessig måte. Både emosjonell og instrumentell støtte kan være aktuelt i denne sammenhengen. Germundsson (2000:60) vektlegger individets indre krav og sier at mestring er en indre tilstand der man bruker hele oppmerksomheten og sanseapparatet i møte med en utfordring eller et problem. Man mestrer både i små delmål og større mål. Behovet for å mestre ligger, ifølge Germundsson, genetisk i oss mennesker. Barn og unge blir motiverte til å mestre når de møter situasjoner og problemer som de ser en mulig løsning på. Mestring blir et slags sammensatt forhold mellom individ og miljø, der ulike mål blir oppnådd. Germundsson holder frem at mestring, i historisk perspektiv, blir ett av menneskets viktigste grunnlag for videre vekst og utvikling (ibid.).

Larsen og Øzerk (1999) sier at; "Det mestrende barnet takler og håndterer utfordringer ved å bruke aksjonspregede og mentale krefter på å håndtere indre og ytre krav og konflikter. Utfordringene må være av en slik karakter at de overgår eller tangerer barnets ressurser " (s. 15). Graden av mestring er varierende og avhengig av individets mestringspotensiale. Når mennesker møter emosjonelle, sosiale og kognitive utfordringer er det ikke slik at man opplever fullstendig mestring eller nederlag. Det er mange faktorer som gjør seg gjeldende i en gitt mestringsituasjon (ibid.). Slik er det for ungdom i skolen, de møter på ulike utfordringer som de må overkomme og takle på en best mulig måte. Mange av disse utfordringene vil være av en faglig og kognitiv art; elevene må i de ulike fagene prestere og mestre de ulike krav som blir stilt dem. I denne avhandlingen vil den faglige mestringsen hos elever på ungdomstrinnet bli studert. I det følgende vil det komme en begrepsavklaring av faglig *mestring*.

Innen faglitteraturen blir det ofte skilt mellom kognitiv eller intellektuell kompetanse, og akademisk kompetanse. Sørli (1998:121) sier at akademisk kompetanse er et synonymt begrep til skolefaglig kompetanse. Denne kompetansen dreier seg om elevers kapasitet og mestring av de ulike skolefagene som er representert i skolen. Den skolefaglige kompetansen blir ofte vurdert ut i fra elevens skoleprestasjoner og karakterer. En kan si at karakterer er et meget direkte mål når det gjelder i hvilken grad de unge mestrer de krav og forventninger som skolen stiller (Øia, 2007: 104). I denne avhandlingen vil faglig mestring bli studert ut i fra skoleprestasjoner og karakterer hos elevene. Prestasjonene måles gjennom de karakterer elevene oppnår i sentrale, teoretiske skolefag som norsk skriftlig og matematikk. Selv om karakterene gir et bilde på faglig mestring av de ulike skolefag, representerer de et nokså grovt mål på læringsutbyttet. Det er viktig å være bevisst på at skolekarakterer ikke er det endelige eller eneste målet på tilpasning i skolen (Bakken, 2003: 14). Det bør også framheves at standpunkt-karakterer kan være påvirket av forhold som ikke direkte har noe å gjøre med elevenes kunnskaper og ferdigheter. Til tross for at elevenes innsats og oppførsel i klassemiljøet formelt sett ikke skal spille inn ved karaktersetning, kan det tenkes at lærernes egenvurderte oppfatninger av elevenes innsats og oppførsel i klassemiljøet, bevisst eller ubevisst, påvirker lærere når elevene vipper mellom karakterer (Bakken, Borg, Hega og Backe- Hansen, 2007: 19). Når det i denne avhandlingen brukes karakterer som et mål på faglig mestring er det fordi det er de data som er tilgjengelige.

2.2.2 Faglig mestring i skolen

I skolen får elever testet sine ferdigheter og evner. Alle elevene skal i realiteten ha samme muligheter for å lykkes i utdanningssystemet. Mange elever opplever at de mestrer de faglige kravene i skolen. Samtidig er det mange som føler at de ikke strekker til, og opplever at den faglige mestringsfølelsen uteblir. Arnesen (2004:172) påpeker at det å mislykkes på skolen, og gradvis oppfatte seg som taper, er en sterk belastning uansett hvordan livet ellers arter seg. Det er lovfestet at alle elever skal stille med de samme mulighetene for å få den opplæringen som er tilpasset deres behov, evner og ferdigheter. I dagens flerkulturelle elevmasse ser man at det et stort behov for tilpasset opplæring, som inkluderer individuelle ferdigheter og språknivå. Å gi alle elever et slikt tilpasset undervisningstilbud er krevende og regjeringen fremhever i St. meld nr. 17 at det er en stor utfordring for grunnskolen å gi alle elever, uavhengig av bakgrunn, en

opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. Dagens skoleelever representerer etnisk, religiøs, kulturelt og språklig mangfold, og de møter skolehverdagen med svært ulike forutsetninger. Noen av elevene kommer til skolen med gode ferdigheter både i sitt eget morsmål og norsk. Andre har velutviklede ferdigheter i morsmålet, men svært begrensede kunnskaper i norsk. Noen har nokså dårlige ferdigheter i både norsk og morsmålet sitt. På enkelte skoler finner man mellom 20 og 30 forskjellige språk. Selv om regjeringen ser dette som en stor utfordring er det overliggende målet likevel at alle elever, uansett morsmål, skal gå ut av grunnskolen med et fullverdig vitnemål og gode kunnskaper i norsk, slik at de er kvalifisert til videregående opplæring og arbeid (St. meld nr 17, 96/9: 69). Hvis disse elevene har fått den opplæring og støtte som trengs for å mestre optimalt, er det naturlig at deres faglige prestasjoner vil være deretter. I det følgende vil det derfor bli fokusert på ulike studier som har målt faglig mestring og prestasjoner hos elever på ungdomstrinnet i den norske grunnskolen. De fleste forskningsresultatene som blir presentert er basert på komparative metoder der man er opptatt av å finne ut hvordan minoritets- og majoritetsspråklige elever i ungdomsskolen mestrer relevante fag som norsk og matematikk.

I en landsomfattende studie fra 1993/94, finner man at minoritetsspråklige elever presterte dårligere enn landsgjennomsnittet i fagene norsk og matematikk⁹. Unntaket her var elever med bakgrunn fra Vietnam, som gjorde det like bra i matematikk som landsgjennomsnittet (Lauglo, 1996: 7). PISA undersøkelsen, som er i regi av OECD, har sammenlignet 15 åringers kunnskaper og ferdigheter i ulike fag som norsk, matematikk og naturfag. Resultatene som forelå ved undersøkelsen i 2000 viste at Norge plasserte seg gjennomsnittlig i forhold til andre OECD land når det gjaldt resultatforskjeller mellom elever med minoritetsbakgrunn og andre elever. Likevel viser studier at en rekke andre land har lykkes bedre enn Norge i å utjevne slike forskjeller (Strategiplan, 2003: 20). I Ung i Norge studien i 2002, som omfattet 11 000 elever fra ungdomsskolen og videregående skole, fant Bakken (2003:8) at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt oppnår svakere karakterer enn majoritetselevne i de undersøkte fagene norsk, matematikk og engelsk. Han poengterte at forskjellene ikke var dramatiske, men at de var store nok til å framheves. Det viste seg at halvparten av de majoritetsspråklige elevene fikk bedre karakterer enn gjennomsnittet, noe bare hver tredje minoritetsspråklig elev gjorde. På samme tid var det nesten dobbelt så stor andel av minoritetsspråklige elever som fikk svake karakterer i

⁹ Utvalget i studien var på 1263 elever, som hadde foreldrebakgrunn fra Pakistan, Tyrkia, Vietnam og Iran

skolen. Oppsiktsvekkende var det at den største forskjellen var i matematikkfaget, mens norskfaget var det faget der forskjellene var minst. Bakken (2003:40) framhever at hvis en tenker på språkproblemer, kunne man anta at det var nettopp norskfaget som ville representere de største forskjellene mellom majoritets- og minoritetslevende. På samme tid må en ta i betraktning at opptil 75 % av de minoritetsspråklige elevene, på landsbasis, har norsk som andrespråk og at det derfor vil være lettere å oppnå god karakter i dette faget enn det vanlige norskfaget (ibid.). Man ser at forskjellen mellom de faglige prestasjonene hos minoritets- og majoritetsspråklige elever i den norske skolen har økt i løpet av tiårsperioden fra 1992- 2002. Bakken presiserer at det er spesielt ungdommene med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn som opplever å få de dårligste resultatene og minst ønskelig karakterutvikling (ibid:46). Bakkens resultater fra 2003 ser ut til å stemme overens med resultatene som foreligger fra PISA undersøkelsen i 2006; elever med minoritetsspråklig bakgrunn skårer betydelig lavere enn elever med etnisk norsk bakgrunn. I følge Kjærnsli et al. (2007:224) er prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever i Norge gjennomgående stort i alle fag. Lignende resultater fant man også i PISA 2000 og 2003; det er altså ingen signifikante endringer i prestasjonsgapet mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevene. I Ung i Oslo studien (2007) ble det også sett på elevenes faglige mestring.¹⁰ I fagene; *norsk, engelsk og matematikk* viste det seg at de majoritetsspråklige elevene i snitt høstet de beste karakterene. Minimale forskjeller i oppnådde karakterer var det mellom de norske elevene og de elevene som hadde en norsk og en utenlandsk født forelder¹¹. Ellers viste det seg at det som Øia (2007:109) omtaler som annen generasjons innvandrerungdom, fikk bedre karakterer enn førstegenerasjon innvandrerungdom. Lignende funn ser man også av resultatene fra PISA undersøkelsen i perioden 2000-2006. At minoritetsspråklig ungdom som er født i Norge (annen generasjons innvandrerungdom), skårer bedre på leseferdigheter og i andre fag kan tenkes å ha en sammenheng med språkforståelse å gjøre. Det at de er født og oppvokst i det norske samfunnet gjør helt klart at de har tilegnet seg det norske språket på en annen måte en ungdom som er født i et annet land og flyttet til Norge i løpet av oppveksten. Mange av disse ungdommene vil beherske det norske språket på lik linje med majoritetsspråklig ungdom.

¹⁰ Utvalget omfattet samtlige elever i Osloskolen i de to de to siste trinnene på ungdomsskolen og på grunnkurs videregående skole (11425 respondenter).

¹¹ Ungdom som i avhandlingens utvalg omtales som "mix"

Alt i alt ser man altså en negativ trend der de minoritetsspråklige elevene helt klart presterer dårligere i ungdomsskolen enn de majoritetsspråklige elevene. Bekymringsfullt er det at dette prestasjonsgapet ikke har blitt mindre siden 2000. Kjærnsli et al. (2007:227) sier at minoritetselevenenes svake prestasjoner i PISA undersøkelsen er bekymringsfulle, og at det er god grunn til å sette i gang tiltak for å utjevne prestasjonsgapet. Behovet for å sette i gang tiltak er svært stort da man vet at antallet av elever med minoritetsbakgrunn vil øke betraktelig i årene som kommer.

Til tross for at de minoritetsspråklige elevene har større faglige problemer enn majoritetselevne, viser det seg at de har høyere ambisjoner knyttet til utdanning og framtidig yrkesvalg, enn de etnisk norske elevene (Kjærnsli et al.: 2007: 225; Bakken, 2003: 120; Lauglo: 84). Bakken (2003:120) registrerte at mens hele seks av ti minoritetsspråklige ungdommer ønsker å ta universitets- eller høyskoleutdanning, var det bare omtrent halvparten av majoritetsungdommene som hadde ønske om en slik utdanning¹². I følge Kjærnsli et al. (2007:225) har statistisk sentralbyrå også rapportert om at unge med minoritetsspråklig bakgrunn som er født i Norge, er sterkt representert når det gjelder høyere utdanning. Det viser seg også at andelen fra denne gruppen som begynner på studier ved universiteter og høyskoler er noe større enn andelen av majoritetselevne som begynner på tilsvarende studier.

2.2.3 Faglig mestring - en oppsummering

Skolen er et sted der elevene får testet sine ferdigheter og evner. Alle elevene skal i realiteten ha samme muligheter for å lykkes i utdanningssystemet. Når man måler faglig mestring i skolen er det viktig å være bevisst på at karakterer representerer et nokså grovt mål på læringsutbytte, og at karakterer ikke er det eneste målet på tilpasning i skolesystemet. I avsnittet om faglig mestring har man kunnet lese at det eksisterer delte meninger om hvorvidt karakterer kan fungere som endelige mål på faglig mestring i skolen. Som tidligere nevnt vil faglig mestring i denne avhandlingen bli studert ut i fra skoleprestasjoner og karakterer hos elevene. Prestasjonene blir målt gjennom de karakterer elevene oppnår i sentrale teoretiske skolefag som norsk skriftlig og

¹² Data hentet fra Ung i Norge, 2002: utvalget omfattet 11928 elever på ungdomstrinnet og i videregående skoler.

matematikk. I datamaterialet er det disse data som er tilgjengelige for å måle elevenes faglige prestasjoner i skolen.

I dagens skole finner man elever som representerer etnisk, religiøs, kulturelt og språklig mangfold, og de møter skolehverdagen med svært ulike forutsetninger. Det er meget varierende hvilken kunnskapsbakgrunn og språklige forutsetninger elevene har for å mestre kravene i det norske skolesystemet. Når man ser på hvordan elever med minoritetsspråklig bakgrunn klarer seg i forhold til etniske norske elever viser de fleste studier at de minoritetsspråklige elevene i gjennomsnitt oppnår svakere karakterer enn majoritetselevne i de undersøkte fagene norsk og matematikk. Bekymringsverdig er det også at prestasjonsgapet mellom disse elevgruppene har blitt større i løpet av tiårsperioden fra 1992- 2002. Her er det viktig å presisere at det er spesielt ungdommene med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn som opplever å få de dårligste resultatene og minst ønskelig karakterutvikling.

De fleste studiene som er omtalt i avsnittet om faglig mestring ser på hvordan minoritetsspråklige og majoritetsspråklige ungdommer mestrer faglig i skolen. I denne avhandlingen blir det derfor interessant å se om foreliggende studie støtter tidligere forskning som sier at minoritetsspråklige elever oppnår svakere karakterer enn de majoritetsspråklige elevene. Det vil også være interessant å se hvordan elevene med interkulturell bakgrunn mestrer i forhold til de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevene.

2.3 Skoletrivsel

2.3.1 Begrepsavklaring av skoletrivsel

Skoletrivsel vil for mange gi assosiasjoner til hvordan elever trives sosialt i skolesammenheng. Trivselsbegrepet er imidlertid et sammensatt fenomen, og når man snakker om trivsel i skolesammenheng, kan begrepet beskrive både faglig og sosial trivsel. I følge Nordahl (2002:18) har skolen to hovedmål; det første er å gi elevene de nødvendige skolefaglige kunnskaper og ferdigheter. Det andre målet er å bidra til elevens sosiale og personlige utvikling. Hvis skolen klarer å nå begge hovedmålene vil det være et steg i riktig retning for at elevene skal kunne oppleve skoletrivsel. Aagre (2003:60) hevder at det for mindretallet av elever som rammes av betydelige trivselsproblemer innenfor skolen, hovedsakelig dreier seg om to grupper. Den første gruppen består av de som ikke mestrer de faglige kravene som skolen stiller, de som ikke har forutsetninger og den rette oppfølgingen til å yte sitt beste. Den andre gruppen er de som ikke mestrer de sosiale kodene på skolen. Disse elevene har gjerne vansker med å finne seg til rette i klassemiljøet, bli akseptert og føle seg inkludert i skolemiljøet. I en kvalitativ studie fant Arnesen (2004:177) at toleranse og aksept blant medelevene, gode venner, og at det gis gode arbeidsmuligheter, har betydning for grad av skoletrivsel. Intervjuene viste også at det å ha en god relasjon til lærer, samt at de klarer å følge med på skolen, er relevant for elevens opplevelse av skoletrivsel. Slik ser man at det er mange ulike faktorer som spiller inn når det gjelder det å trives på skolen. Både faglige og sosiale dimensjoner gjør seg gjeldende, både i elev- relasjoner og lærer- elevrelasjoner.

Til tross for at trivselsbegrepet i en skolekontekst både inkluderer sosiale og faglige dimensjoner, ser man at det i en rekke studier brukes noe uklare operasjonaliseringer når man studerer fenomenet skoletrivsel. De fleste nasjonale og internasjonale studier dokumenterer likevel at trivsel på skolen har en meget positiv virkning hos barn og unge. Trivsel i skolen sier noe om hvordan elevene har det i skoledagen. For både elevene selv og skolen er et miljø preget av tilfredse elever, en verdi i seg selv. Forskning viser at elever som trives i skolemiljøet har bedre forutsetninger for læring. På samme tid ser man at trivselen er høyest i klasser hvor elevene presterer godt faglig og i klasser hvor undervisningen er preget av lite uro (Bakken, 2003: 84).

Ut i fra dataene som foreligger i avhandlingens studie, vil begrepet skoletrivsel bli operasjonalisert gjennom en *generell* term om hvordan elevene opplever å trives på skolen. Hovedanliggende blir slik er å måle elevenes generelle opplevelse av velvære og trivsel i skolesammenheng. Både faglig og sosial trivsel vil da være dimensjoner som spiller inn på den generelle trivselen. Faglig trivsel vil være hvorvidt elevene opplever at de mestrer og trives med skolefagene, mens den sosiale trivselen sier noe om hvordan de opplever å trives i det sosiale klimaet på skolen. For at elevene skal kunne oppleve både sosial og faglig skoletrivsel, bør lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon oppleves trygg, stabil og god. Både klassestøtte og faglig/emosjonell lærerstøtte antas å være relevante, tilstedeværende faktorer for opplevelse av skoletrivsel. I tillegg til å ha et godt klassemiljø og et godt forhold til lærerne, vil også det resterende skolemiljøet være en faktor som spiller inn på elevenes opplevelse av skoletrivsel.

2.3.2 Elevers opplevelse av skoletrivsel

I en empirisk studie av *skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*, av grunnskolen 4. 7. og 10. trinn, fant Imsen (2003:123) at det gjennomsnittlig er lite ensomhetsfølelse blant elevene på alle de nevnte trinn.¹³ Minst ensomhet ble det avdekket på de høyeste trinnene. Likevel presiserer Imsen at dette er tall basert på gjennomsnittet og at det på alle trinn vil være elever som føler seg ensome og ekskluderte i skolesamfunnet. Generelt viste det seg at ungdommer i den norske skolen uttrykker høy grad av skoletrivsel. Resultatene er ikke oppsiktsvekkende. De siste årene har det blitt gjennomført en rekke studier i grunnskolen og på videregående utdanning som viser at elever trives godt i skolen. Analyser av elevundersøkelsen 2009 viser at den store majoriteten av elevene i grunnskolen trives og føler seg sosialt inkludert. Høyest grad av trivsel på skolen ble funnet blant elevene på 5.trinn. Der oppga ca 90 % av elevene at de trives godt eller svært godt på skolen. Den laveste graden av trivsel ble registrert blant elevene på 10.trinn, der i overkant av 80 % oppga at de trives godt eller svært godt på skolen (Skaalvik et al, 2009:44). I følge Wold et al. (2005:115) er Norge på verdenstoppen når det gjelder skoletrivsel og alle aldersgrupper ser ut

¹³ En empirisk studie av skolemiljøet og læringsmiljø (i fagene norsk og matematikk) hos 4000 elever, fordelt på 49 grunnskoler i Norge.

til å trives jevnt over godt på skolen¹⁴. Studier har riktignok registrert en nedgang av skoletrivselen i ungdomsskolen, men denne ser ut til å ta seg opp igjen i videregående skole. Tall viser også at elever i den norske skolen generelt rapporterer om en nokså stabil skoletrivsel fra 1989 til 2001. Likevel ser man en økning hos 13- og 15-årige gutter.

Når man ser på bakgrunnsfaktorer som etnisk bakgrunn i forhold til skoletrivsel, fant Lauglo at elever med ikke-vestlig bakgrunn trivdes mer og kjedet seg mindre i skolen, enn etniske norske ungdommer (Lauglo, 2003 I: Bakken, 2003:85). Lauglo har også funnet at mens minoritetsspråklige ungdommer i større grad prissetter skolen gjennom positive holdninger til undervisning og lærere, mener de majoritetsspråklige ungdommene at det sosiale aspektet som samvær med venner er viktigere enn selve undervisningen (Brock-Utne og Bøyese (red.) 2006; Øia, 2005: 19). Bakken (2003:85) fant imidlertid at det ikke er forskjeller mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever når det gjelder hvor mange som oppgir at de ”trives på skolen”. På samme tid er det flere studier som har registrert at minoritetsspråklige ungdommer gruer seg oftere enn majoritetsspråklige ungdommer til å gå på skolen, selv om de i større grad setter pris på de muligheter skolen gir. Det vites ikke om grunnen til at de gruer seg er faglige eller sosiale vansker (Øia, 2005: 19; Bakken, 2003: 85). Man vet at familier med minoritetsbakgrunn ofte opplever større utfordringer knyttet til økonomi, kultur, språk og på den sosiale arena. Sosioøkonomiske forhold kan føre til stress hos foreldre, som igjen blir overført til barna. Disse utfordringene i hjemmet, og i samfunnet generelt, kan være med på å påvirke graden av skoletrivsel hos de unge (Helgeland red. 1996: 218). Til tross for at minoritetsspråklige ungdommer gruer seg oftere til å gå på skolen, fant man i ”Ung I Oslo- studien” (2007) at disse ungdommene likevel har en bedre opplevelse av skolehverdagen og de er dem som klart slutter best opp mot skolens målsetninger¹⁵. Øia (2007: 151) framhever at disse ungdommene har vanskeligere for å få gode karakterer og gruer seg oftere til å gå på skolen. Likevel er det disse elevene som viser seg å være er mest skolemotiverte.

¹⁴ Resultater fra HEVAS-prosjektet (”Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land”). Prosjektet er en del av en omfattende internasjonal undersøkelse om subjektiv helse og livsstil blant ungdom i alderen 11-16 år.

¹⁵ Utvalget omfattet samtlige elever i Oslo skolen i de to de to siste trinnene på ungdomsskolen og på grunnkurs videregående skole (11425 respondenter).

2.4 Sosial støtte, faglig mestring og skoletrivsel

2.4.1 Betydningen av lærerstøtte for faglig mestring og skoletrivsel

I følge Birkemo (2002:230) viser forskning fra mange europeiske land, samt Amerika, at det er en bred enighet om hvilken form for læring som gir godt læringsutbytte hos elevene. I dette mønsteret står en sterk fagorientering der læreren gir faglig støtte til elevene, har forventninger til dem og skaper en sosial atmosfære i klasserommet. Innen internasjonal faglitteratur finnes det solid dokumentasjon på pedagogiske tankemåter og metodikk, som virker fremmende på faglig læring og gode klassemiljøer i skolen. Rutter (1980) fant at gode skoler utmerket seg ved at lærerne var godt forberedt til timene, ga oppmerksomhet til alle elevene i undervisningen, og ga ros til positiv atferd. Også Mortimore (1988) fant at lærerne, i det som blir betegnet som gode skoler, ga undervisning som var intellektuelt utfordrende og ikke minst oppmuntret elevene ved å være stimulerende og entusiastiske. Lærerne ga god faglig støtte og fulgte med på den enkelte elevs faglige fremgang (Birkemo, 2002: 225). I 1996 identifiserte Reynolds m. fl fire forhold ved undervisningen som var betydningsfulle for faglig læring hos elevene. Det fjerde forholdet omhandlet blant annet viktigheten av lærerens faglige støtte. Læreren fulgte til enhver tid opp den enkelte elevs faglige utvikling, samtidig som han foretok vurderinger av hvor hensiktsmessig opplæringen var for den enkelte. Læreren ga eleven faglig støtte blant annet gjennom å gi eleven hjelp, ros og anerkjennelse når eleven mestret nye utfordringer. Dette førte igjen til at elevene stadig kunne mestre nye faglige mål (Birkemo, 2002: 226). Også Larsen og Øzerk (1999:16) framhever betydningen av faglig ros i forhold til mestringsperspektivet. De hevder at oppmuntring og positiv tilbakemelding på utfordringer og oppgaver øker elevenes generelle motivasjon for nye mestringsforsøk. Barn og unge er lærelystne og de blir motiverte når det blir lagt til rette for faglige utfordringer. Faglig støtte fra læreren skaper slik motivasjon til å mestre nye, faglige utfordringer. Når elevene mestrer de faglige kravene på skolen, vil det være naturlig å anta at også graden av skoletrivsel øker. Bakken (2003:84) hevder at trivselen er høyest i klasser hvor elevene presterer godt faglig og i klasser hvor undervisningen er preget av lite uro. Motsatt viser også forskning at elever som trives i skolemiljøet har større forutsetninger for læring.

Elever som ikke mestrer de faglige kravene, kan oppleve at de trives i mindre grad på skolen. På samme tid trenger ikke faglig mestring og generell skoletrivsel å ha en sammenheng. Hvis en snur om på det, kan det også tenkes at elever opplever generell høy skoletrivsel, til tross for at den faglige mestringen er mindre tilfredsstillende. Hvis en ser dette i en komparativ, internasjonal sammenheng viser PISA undersøkelsene at norske elever ligger på verdenstoppen når det gjelder skoletrivsel, mens de ligger under gjennomsnittet i både lesing, matematikk og naturfag.

Roland (2007:38) fremholder at emosjonell støtte fra lærer har stor betydning for den enkelte elev og hele klasse miljøet. Bru og Thuen (1999:65) fant at lærerne gjennom å vise elevene omsorg og anerkjennelse, øker elevenes konsentrasjon og interesse for skolearbeidet. Forskerne mener at denne sammenhengen skyldes at det utvikles gode relasjoner og gjensidig tillit mellom elever og lærere når lærerne viser at de bryr seg om elevene. Disse gode relasjonene fører til at elevene, i større grad, lytter til lærerne og blir motivert til å mestre faglig. Bru og Thuen framhever også at gode relasjoner fører til at lærerne får bedre kjennskap til elevene, slik at de i større grad kan tilpasse undervisningen til den enkelte elev (ibid.). Også Nordahl (2002:112) har funnet at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem og vektlegger det å ha et godt forhold til elevene. Man har også funnet at elever som opplever at de har et godt forhold til lærerne har høyere skoletrivsel enn elever som ikke opplever at de har et godt forhold til læreren (ibid.). Her er det snakk om lærere som ser den enkelte elev og gir dem emosjonell støtte i skolehverdagen.

2.4.2 Betydningen av klassestøtte for faglig mestring og skoletrivsel

Schmuck og Schmuck (1992:201) sier at den enkelte elevs opplevelse av sin egen sosiometriske posisjon i klassen har betydelige konsekvenser for elevens faglige fremgang. De framsetter at elever som føler at de befinner seg i en negativ situasjon når det gjelder vennskapsnettverket i klassen, som oftest har dårligere kapasitet til å utnytte sine faglige evner på skolen. Disse elevene får gjerne lavere selvfølelse og er mindre positivt innstilt til hele skolehverdagen. Følelsen av å få lite klassestøtte, vil slik kunne ha en relevant betydning både når det gjelder faglig mestring og skoletrivsel. Arnesen (2004:176) fant at elevers trivsel og opplevelse av tilhørighet til skolen samstemte med hvordan de opplevde klassen sin og sin egen *posisjon* i den. De fleste elevene ga uttrykk for at det viktigste for trivselen på skolen var forholdet til medelever og venner. Slik ser man at klassestøtte opptrer som en viktig faktor når elevene vurderer skoletrivsel.

Det viser seg også at klassestruktur har en betydning når det gjelder forholdet mellom klassestøtte og skoletrivsel. Schmuck og Schmuck (1992:201) har funnet at de fleste elever i klasser som kan betegnes som *løst strukturerte*, vil oppleve å motta støtte fra noen klassekamerater, noe som vil føre til at de blir mer positivt innstilt til seg selv og skolen generelt. Studier viser også at elever som opplever lav grad av klassestøtte, lar seg i mindre grad affisere av dette dersom de har et sterkt vennettverk utenom klassen og skolen (ibid). Dette betyr at lav klassestøtte ikke nødvendigvis trenger å få dramatiske konsekvenser for elevenes faglige mestring og skoletrivsel. Motsatt kan det for de elevene som opplever både lav klassestøtte og at de har dårlige vennsforbindelser utenom klassen og skolen, få negative konsekvenser med tanke på faglig fremgang og skoletrivsel. I en studie av Lewis og St. John (1974) påviste man denne negative spiralen. Målet med studien var å finne hvilke faktorer som bedret det de betegnet som svarte elevers faglige prestasjoner i klasser der det var flertall av hvite elever. Studien avdekket to hovedfaktorer: (1) normer som vektlegger faglig dyktighet og (2) aksept av svarte i klasseromsgruppen. Det viste seg at den siste faktoren var en svært viktig forutsetning for å bedre de svarte elevenes faglige fremgang. Hovedanliggende var hvorvidt de svarte elevene ble anerkjent og akseptert som venner av de hvite elevene eller ikke (Schmuck og Schmuck, 1992: 201). Eksempelet viser betydningen av å føle tilhørighet, samhold og støtte for at elever i en klasse skal kunne trives og yte i faglige sammenhenger. Opplevelsen av å motta støtte fra klassekamerater i form av å føle seg knyttet til klassen, at elevene i klassen er hyggelige med en, at de godtar en som en er, og at klassen vektlegger ens meninger, er grunnleggende for trivsel og faglig mestring. Også Nordahl (2002:18) framhever at følelsen av å være godtatt, inkludert og akseptert har en positiv effekt på selvbildet, skoleprestasjoner og følelsen av å ha betydning for andre mennesker. Elever som føler liten tilhørighet til klassen og lav klassestøtte kan føle seg ensom og isolert fra fellesskapet. Motivasjonen til faglige prestasjoner blir lavere, noe som gir seg utslag i dårligere karakterer. Dårlige karakterer kan føre til at elevenes opplevelse av faglig mestring uteblir. Noen elever vil også trekke seg ut i fra det sosiale miljøet grunnet lav faglig selvfølelse og liten grad av skoletrivsel. Dette kan for mange elever ende i en spiral som vanskelig lar seg snu. Schmuck og Schmuck (1992:202) framhever at det å oppleve gjensidighet og mellommenneskelig støtte i høy grad påvirker elevenes innsats og dermed de faglige resultatene i skolesammenheng.

2.4.3 Sosial støtte, faglig mestring og skoletrivsel- en oppsummering

Tidligere forskning viser at faglig ros gir økt faglig mestring hos elevene. Lærere som skaper faglige utfordringer for elevene, får elever som blir lærelystne og motiverte til å mestre. Når elevene mestrer de faglige kravene på skolen, vil det være naturlig å anta at også graden av skoletrivsel øker. Forskning har vist at trivselen er høyest i klasser hvor elevene presterer godt faglig og i klasser hvor undervisningen er preget av lite uro. På samme måte som den faglige støtten, er emosjonell støtte fremmede for læring og skoletrivsel. Studier har avdekket at lærere, gjennom å vise elevene omsorg og anerkjennelse, øker elevenes interesse for skolearbeidet, samt deres konsentrasjon. Gode relasjoner fører til at elevene blir motiverte til å mestre faglig. Man har også funnet at elever som opplever at de har et godt forhold til lærerne, opplever høyere grad av skoletrivsel enn elever som ikke opplever at de har et godt forhold til lærerne. Støtte fra klassen er også vesentlig for at elever skal oppleve faglig og sosial trivsel i skolesammenheng. Elever som føler tilhørighet og tilknytning til klassen vil ha bedre forutsetninger for mestring og skoletrivsel, enn elever som ikke opplever dette i noen særlig grad.

I problemstillingen som danner grunnlaget for avhandlingen, er målet å finne ut av hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever å motta sosial støtte i skolesammenheng, og hvilken betydning denne støtten har for faglig mestring og skoletrivsel. Slik vil det bli satt lys på viktige relasjoner som bør være tilstede for at elevene skal kunne oppleve både faglige mestringsopplevelser og trivsel i skolesammenheng. Når man studerer elever i flerkulturelle skoler er det essensielt at man studerer de ulike elevgrupper som er aktører i skolen. Tidligere forskning som har sett på forholdet mellom støtte, mestring og trivsel i den flerkulturelle skolen har ofte fokusert på majoriteten og minoriteten. I denne studien blir også ungdommene med interkulturell bakgrunn inkludert og studert, sammen med de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene. Det gjør at denne studien skiller seg fra tidligere studier som har fokusert på relasjonen mellom støtte, mestring og trivsel i skolesammenheng. Før man kan analysere dataene i analysedelen, må man først redegjøre for hvordan disse er fremskaffet. Den neste delen av avhandlingen vil derfor omhandle datamateriale og metodiske forhold.

3 Materiale og metodiske forhold

3.1 Samfunnsvitenskapelig forskning

Ifølge Johannessen et al. (2006:32) har samfunnsvitenskapelig metode det formål å etablere kunnskap og innsikt om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut. Både ontologiske og epistemologiske spørsmål er aktuelle innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, og man vektlegger fortolkning som en grunnleggende faktor i samhandlingen mellom mennesker. På samme tid er det viktig at man innen samfunnsvitenskapelig forskning utfører undersøkelser i den hensikt at den kunnskapen som blir etablert i høy grad kan være i sentrum for diskusjon og at de kan etterprøves av andre.

Mens naturvitenskapen hovedsakelig konsentrerer seg om objekter, uten evne til å forstå seg på sine omgivelser, er samfunnsvitenskapen opptatt av å studere subjekter i et meningsskapende perspektiv. Skjervheim (1996:246) beskriver naturforskeren som en tilskuer der han i iakttar det objektet som skal studeres. Samfunnsforskeren, som derimot blir betegnet som deltager, er opptatt av det enkelte mennesket, men må samtidig forholde seg til et mangfold av subjektive meninger, verdier og oppfatninger. Slik kan en si at naturforskningens område er mer statisk, konsentrert og definerbart, mens samfunnsforskningen er mer nyansert og dynamisk forankret i den forstand at hvert menneske er unikt og innehar egne, unike kvaliteter som må tas hensyn til i meningsforståelsen og tolkningen av forskningsresultater (Johannessen et al., 2006: 35).

Sannhetsbegrepet er i følge Johannessen en viktig vitenskapelig norm. Denne gjelder i vitenskapen generelt, samt i samfunnsvitenskapelig metode. Som forsker kan man ikke konkludere med at man har funnet sannheten, men en kan gjøre sitt beste for å trekke fornuftige og meningsfulle slutninger av forskningsmaterialet. Det skal framstå som både troverdig og pålitelig. Dette forutsetter at man som forsker er kritisk til eget arbeid og stadig reflekterer over det man har fortatt seg når man arbeider i en gitt forskningsprosess (Johannessen et.al, 2006: 34).

I samfunnsvitenskapelig forskning har forskeren forskjellige roller alt etter hvilken forskningsmetode som anvendes i forskningen. Kvantitative og kvalitative metoder har ulike innfallsvinkler og formål. Dette må forskeren reflektere rundt før man velger hvilke metode man skal ta i bruk.

3.2 UngKul- ungdom kultur og mestring

Data fra denne studien er hentet fra UngKul-prosjektet. UngKul (ungdom kultur og mestring) er et prosjekt i regi av Nasjonalt folkehelseinstitutt, divisjon for psykisk helse. Prosjektets formål er å finne ut hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker barn og unges utvikling, mestring og trivsel;

Mestring, kompetanse og trivsel er nøkkelbegreper i UngKul. Prosjektet ønsker å få kunnskap om hvorfor enkelte barn mestrer problemer og utfordringer, mens andre blir triste, engstelige, hissige eller urolige, eller føler seg ensomme når problemer dukker opp. Hvordan blir barna og ungdommene påvirket av forhold i familien, hos vennene eller på skolen? Og når er det en ressurs for barnet å vokse opp med påvirkning fra forskjellige kulturer, og når er det en belastning?

Uansett nasjonal opprinnelse og kulturell tilhørighet, møter alle barn i Norge utfordringer og motgang. Noen opplever også dramatiske hendelser i løpet av oppveksten. De aller fleste har ressurser til å mestre disse problemene, men ikke alle. Ressursene er gjerne knyttet til barnas egenskaper, deres familie og venner og til deres kulturelle tradisjoner.

(<http://www.fhi.no>)

På det tidspunktet da denne undersøkelsen fant sted, var det 3 delstudier knyttet til UngKul: Familie/depresjonsstudien, SkoleUngKul og et prosjekt om sosiale nettverk, mestring og psykisk helse blant enslige mindreårige asylsøkere. I denne avhandlingen er det imidlertid brukt data fra SkoleUngKul (Ungdomsskolestudien). Denne delstudien har som mål å kartlegge trivsel og miljø i flerkulturelle ungdomsskoler. Ungkul får støtte fra Barne- og likestillingsdepartementet, samt Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Deltagelsen i undersøkelsen er frivillig og respondentene kan trekke seg fra prosjektet dersom det er ønskelig. Studien er underlagt de etiske retningslinjer og regler for taushetsplikt som gjelder i Datatilsynet og godkjent av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

3.3 Metode og utvalg

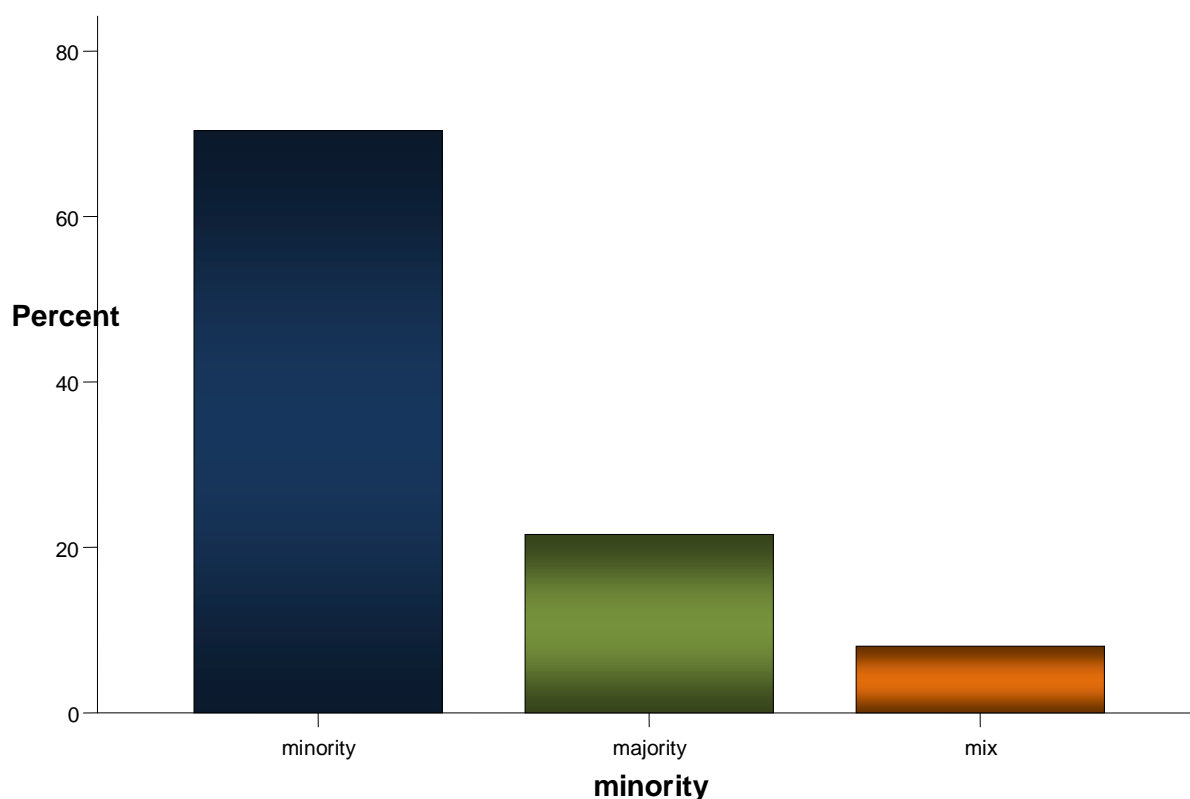
3.3.1 Utvalg og klassifisering

Undersøkelsen SkoleUngKul er blitt foretatt på to ungdomsskoler i Oslo, som begge har høy representativitet av elever med ulik etnisk bakgrunn, og som gjerne omtales som flerkulturelle skoler. Elevene gikk på niende og tiende klassetrinn da dataene ble innsamlet. Selv om det store flertallet av elevene i utvalget har etnisk minoritetsbakgrunn er ingen etniske grupper store nok til å gjøre individuelle/ komparative undersøkelser. Ut i fra dataene som foreligger er det likevel mulig å studere følgende tre grupper; minoritetsspråklige elever, majoritetsspråklige elever og interkulturelle elever. Generelt kan man si at elevene i utvalget er kategorisert ut i fra foreldrenes og/eller besteforeldrenes geografiske opprinnelse. Klassifiseringen av de majoritetsspråklige elevene er basert på spørsmål om hvilket land deres foreldre er født i. Elever med to norskfødte foreldre kategoriseres som majoritetsspråklige elever (majority). Klassifiseringen av minoritetsspråklige (minority) og multikulturelle (mix) elever er basert på hvilket land deres foreldre og besteforeldre er født i. Elever som har to utenlandsfødte foreldre, eller minst tre utenlandsfødte besteforeldre, kategoriseres som minoritetsspråklige (minority) elever. Noen av disse ungdommene er født i utlandet mens andre er født i Norge. Elever med en utenlandsfødt forelder og to eller en utenlandsfødt besteforelder, kategoriseres som interkulturelle (mix) elever. Disse ungdommene kan også være født i enten Norge eller utlandet.

Elevene på niende og tiende klassetrinn mottok, gjennom skolen, en forespørsel om å være med i undersøkelsen som besto i å besvare et spørreskjema. Det foreligger på nåværende tidspunkt ingen eksakte opplysninger om hvor mange som mottok tilbud om deltagelse. Alle elevene som skulle delta i undersøkelsen måtte levere signerte samtykkeerklæringer fra foreldre, for å kunne få delta. Til sammen var det 391 elever som leverte samtykkeerklæringer og deltok i studien. Av disse gikk 189 (48,3 %) av elevene på niende klassetrinn, mens de resterende 201 (51,4 %) gikk på tiende trinnet¹⁶

¹⁶ 1 respondent har ikke besvart spørsmålet om kulturell bakgrunn

Studiens formål er å se hvordan elever i flerkulturelle skoler har det i skolehverdagen, og i grafen under ser man at hovedvekten av elevene i utvalget er minoritetsspråklige elever¹⁷. Av det samlede utvalget som deltok i undersøkelsen var hele 271 (69,3 %) minoritetsspråklige elever. Den nest største gruppen i utvalget er de majoritetsspråklige elevene med 83 (21,2 %). Elevene med interkulturell bakgrunn har imidlertid bare 31 respondenter, noe som utgjør 7,9 % av det totale utvalget. Dette kan bety at elever med interkulturell bakgrunn er langt mindre representert i flerkulturelle skoler, enn elever med minoritets- og majoritetsspråklig bakgrunn.



Figur 1: Utvalget i undersøkelsen fordelt etter etnisk bakgrunn

¹⁷ 6 av respondentene har ikke besvart spørsmålet om etnisk bakgrunn

De fleste av de majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene er født i Norge. Av tabellen under ser man imidlertid også at en noe større andel av de minoritetsspråklige elevene er født i Norge¹⁸, enn i et annet land¹⁹.

UTVALGET	N	Prosentandel
Minoritetsspråklige elever	271	69,3 %
(Født i Norge)	146	
(Født i annet land)	125	
Majoritetsspråklige elever	83	21,2 %
(Født i Norge)	81	
(Født i annet land)	2	
Interkulturelle elever	31	7,9 %
(Født i Norge)	25	
(Født i annet land)	6	
Missing	6	1,5 %
Totalt	391	100%

Tabell 1: Utvalget i undersøkelsen fordelt etter fødeland

¹⁸ Blir ofte betegnet som annen generasjons innvandrerungdom

¹⁹ Blir ofte betegnet som førstegenerasjons innvandrerungdom

3.3.2 Spørreskjemaet

Innen kvantitativ forskning er spørreskjema en ofte anvendt metode. Fordelen med denne formen for statistisk metode er at man kan nå mange respondenter på en gang. På samme tid kan man ved hjelp av statistikkprogrammer behandle et omfang data på relativt kort tid. Ulempene ved å bruke spørreskjema kan blant annet være utvalgsproblemer og svarprosent (representativitet). Det at respondentene må velge blant gitte svaralternativer kan også føre til at man mister verdifull informasjon. Spørreskjemaet som har blitt brukt i avhandlingen er elektronisk. Man ser at slike skjemaer er blitt mer vanlige i de senere årene. Det finnes flere positive argumenter for å bruke internett til innhenting av informasjon fra respondentene. Mange av dagens ungdommer har god kompetanse på PC. Fordelene ved elektroniske spørreskjemaer er at de er tidsbesparende å administrere og kode. Mange av skjemaene er også laget slik at respondentene selv kan velge når de vil gi mer utfyllende fritekstsvaer (sammenlignet med papirbaserte spørreskjemaer). En slik form for innsamling av data gjør også at rapporteringen blir mer effektiv og kostnadene lavere.

(<http://www.kvalitetssystem.uio.no/Undervisning/verktøykasse/metodebeskrivelser/sporreskjema.html>)

Undersøkelsen var frivillig og elevene som skulle delta måtte ha godkjenning fra sine foreldre. I forkant av studien fikk derfor alle elevene utdelt et samtykkeskjema som skulle underskrives av elevenes foresatte. Dersom vedkommende var over 15 år, kunne eleven selv gi sitt samtykke. Samtykkeskjemaene var oversatt til engelsk, arabisk, hindi, kurdisk, tamil, tyrkisk og somali. Undersøkelsen ble gjennomført i skoletiden og spørreskjemaet som var elektronisk måtte besvares via pc. Det var satt av to skoletimer til besvarelse av undersøkelsen. Begge skolene hadde på forhånd fått informasjon om Ungkul og formålet med prosjektet. Læreren hadde også informert elevene om Ungkul før selve undersøkelsen. Det ble benyttet forskningsassistenter ansatt ved Folkehelseinstituttet til å bistå ved utfylling av spørreskjemaene og til å forklare ord og uttrykk som respondentene lurte på. Ved utfylling av de elektroniske skjemaene, var det ikke mulig å logge seg på igjen etter at man hadde logget seg av. På denne måten hindret man innsyn for uvedkommende, selv om skjemaene ble sendt via internett. Prosjektet har konsesjon fra datatilsynet, er godkjent av forskningsetisk komité og gjennomført i samsvar med Helsinki-deklarasjonen (World Medical Assembly, 1964).

Det elektroniske spørreskjemaet hadde et omfang på 345 spørsmål og 60 sider. Skjemaet i sin helhet er ment å dekke et bredt område om hvordan de unge opplever seg selv, og hvordan de har det i hverdagen sin. Elevenes egen opplevelse av sin identitet, kultur og mestring er i spørreskjemaet knyttet opp mot skole, hjem og fritid. Spørreskjemaet har et stort antall variabler. Dette er høyst nødvendig for å kunne fange opp hvordan ulike faktorer, både individuelle og kontekstuelle, har en medvirkende betydning for hvordan ungdom med ulik kulturell bakgrunn opplever og mestrer hverdagen i sin helhet. For denne avhandlingens formål var det spørsmålene som omhandlet egenrapportering av sosial støtte, faglig mestring og skoletrivsel som var relevant.

Denne kartleggingsundersøkelsen legger grunnlag for å undersøke mange ulike variabler, både gjennom univariate, bivariate og multivariate analyser. Av hensyn til problemstilling må man avgrense seg og ut ifra et forskningsmessig standpunkt velge ut de variabler i spørreskjemaet som er relevant for hovedproblemstillingen og underproblemstillinger.

3.3.3 Skalering og koding av svar

I analysedelen ble metodeprogrammet SPSS 14.0 (Statistical Package for the Social Sciences) brukt. Dette programmet er ett av de eldste og mest brukte programmene innenfor statistisk analyse (Eikemo og Clausen, 2007: 17). I det følgende vil det være nødvendig å forklare hvordan svarene er skalert og kodet inn i statistikkprogrammet.

3.3.3.1 Likert skala

I spørreskjemaet er de fleste variablene/spørsmålene rubrisert etter Likert- skala. Ved denne type skalering lister man opp egenskaper og ber respondentene svare på et alternativ som er rangert i en skala etter for eksempel hvor viktig egenskapen er. Likert- skalaen blir ofte brukt sammen med utsagnsmetoden når målet er å måle holdninger hos respondentene. Å måle en holdning til noe er vanskelig, fordi respondenten gjerne ikke har tatt stilling til det en blir spurt om, eller at de faste svaralternativene ikke passer for det svaret man ønsker å oppgi. Slik vil det være greit om respondenten kan krysse av på en skala fremfor å bli tvunget inn i lukkede svaralternativer.

Likert- skalaen går oftest ut på at man stiller endimensjonale spørsmål i påstandsform, for så å be respondentene svare hvor enig vedkommende er med påstanden. Når man benytter Likert- skalaen for å måle holdninger er det visse krav påstanden må oppfylle; (1) påstanden må være faktaorientert, (2) påstanden må være lett å forstå, samt entydig, (3) det må være en lik fordeling mellom positive og negative påstander, og (4) påstanden må bare reflektere en påstand (www.kunnskapssenteret.com).

Spørreskjemaet er som tidligere nevnt omfattende og påstandene/spørsmålene er skalert etter ulikt antall verdier. Jeg vil imidlertid konsentrere meg om de påstander som er blitt brukt i masteravhandlingens analysedel. Rubriseringen av påstandene som er behandlet i analysedelen, har hovedsakelig 4-6 dimensjoner/verdier. Følgende skaleringer av påstander er brukt:

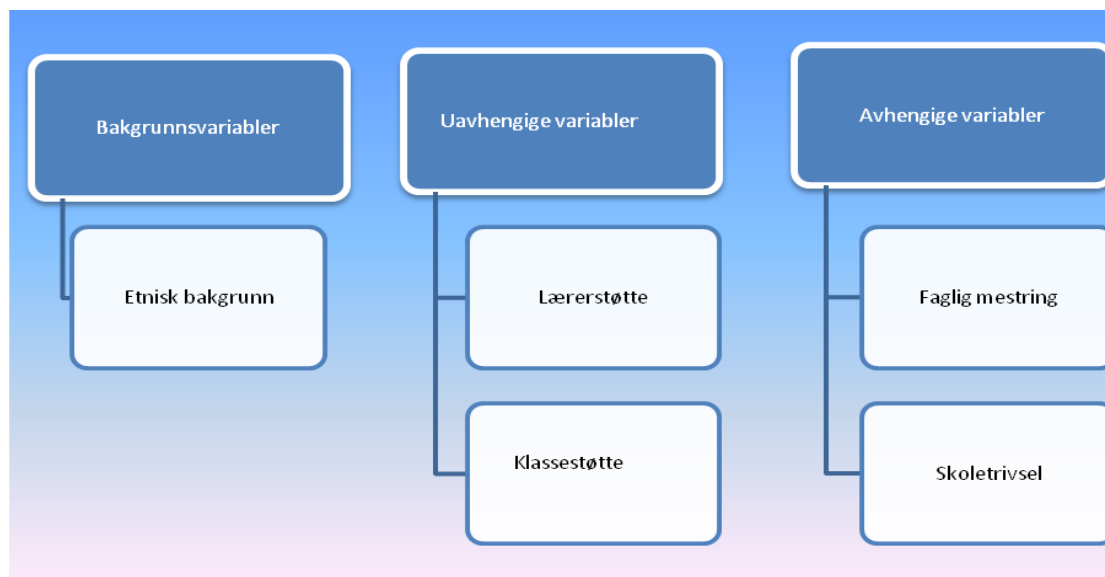


Når man bruker en skalering med mange alternativer, får respondentene en følelse av å kunne velge langs en lengre skala. Hvis skaleringene er korte med få dimensjoner er sjansen større for at respondentene skal krysse av på midten (Roness, 1999: 63). For å hindre at respondentene skal bli forvirret når de krysser av på svaralternativene, går alle skalaene fra negativt (venstre) til positivt (høyre).

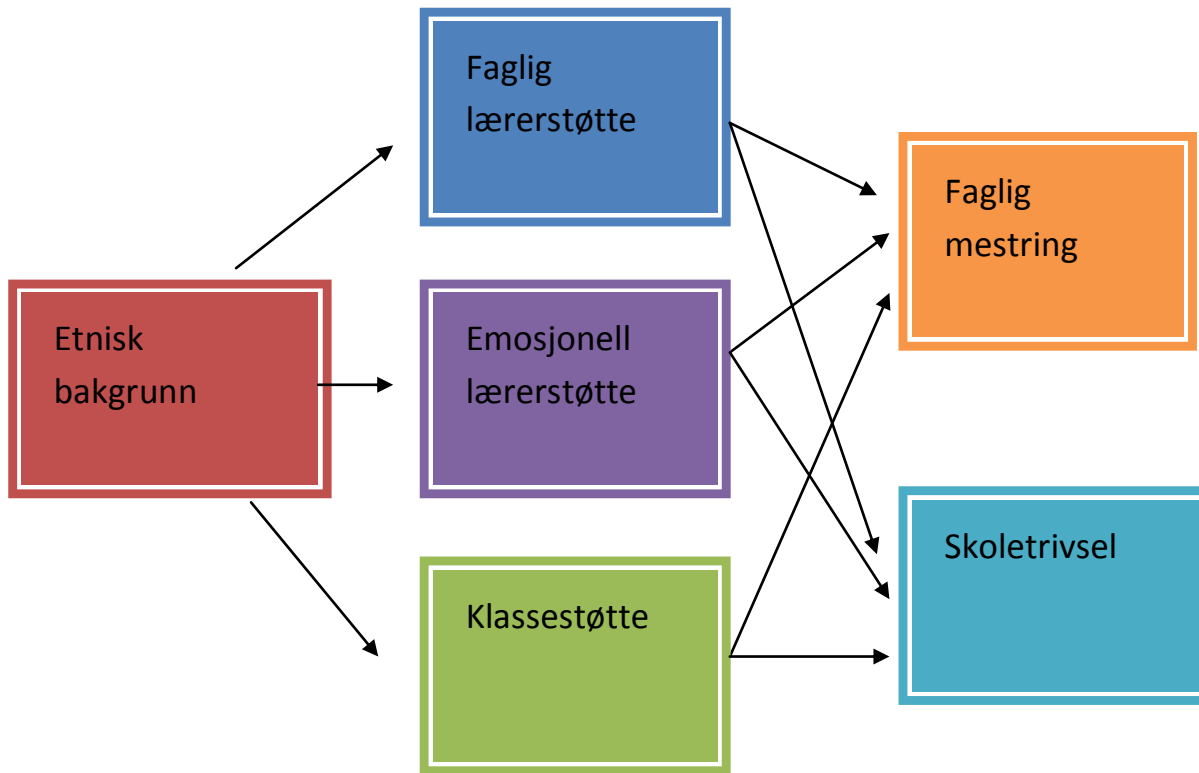
3.3.4 Struktur og avgrensning

Avhandlingens hovedmål er å se hvordan elever med ulik etnisk bakgrunn opplever å motta sosial støtte i skolesammenheng, og hvilken betydning denne støtten har for deres faglige mestring og skoletrivsel. Ut i fra datasettet var det som tidligere nevnt rom for å studere tre ulike grupper av elever ut i fra etnisk bakgrunn.

Med utgangspunkt i problemstillingen og teoretiske perspektiver har jeg valgt en rekke relevante variabler som grunnlag for analyse av data. Disse variablene har jeg satt inn i en analysemodell. Denne modellen blir brukt for å vise forholdet mellom bakgrunnsvariabler, uavhengige og avhengige variabler; at en eller flere faktorer forklarer eller predikerer andre forhold (Bø, 2003: 42). Følgende variabler er valgt for å besvare problemstillingen: (1) Bakgrunnsvariabler (etnisk bakgrunn), (2) Uavhengige variabler (emosjonell/faglig lærerstøtte og klassestøtte), (3) Avhengige variabler (faglig mestring og skoletrivsel)



Figur 2a: Analysemodell



Figur 2b: Analysemodell

Analysemodellen har i hovedsak en viss lineær retning. Bakgrunnsvariabelen etnisk bakgrunn opptrer naturligvis før i tid enn de andre variablene. Når det gjelder de uavhengige variablene (emosjonell/faglig lærerstøtte og klassestøtte) og de avhengige variabler (faglig mestring og skoletrivsel) vil det oppfattes at de har en lineær retning i den grad at økt grad av støttedimensjoner fører til økt grad av mestring og skoletrivsel. Denne lineære oppfatningen og måten å studere variablene på, støttes av tidligere empiri som er skissert i avhandlingens teoridel. Likevel er det viktig å presisere at variablene ikke nødvendigvis trenger å opptre etter et lineært mønster. Det kan selvsagt tenkes at høy faglig mestring hos en elev kan føre til at han/hun opplever økt lærer- og klassestøtte. Man kan også tenke seg at elever som opplever høy skoletrivsel f. eks får mer klassestøtte enn elever som ikke trives i like stor grad på skolen. For at problemstillingen ikke skulle bli for omfattende og vid var det nødvendig å ta forskningsmessige

valg. Et av disse valgene er at variablene i analysemodellen studeres ut i fra en lineær tankegang, som er støttet av tidligere empiri.

3.3.4.1 Generelt om variablene

Bakgrunnsvariablene

Bakgrunnsvariabler omtales også som demografiske variabler. Her har jeg valgt å benevne dem som bakgrunnsvariabler fordi de blir plassert som *bakgrunn*, da de tidsmessig opptrer før de andre variablene. Disse variablene tenkes å ha en indirekte effekt på de avhengige variablene, gjennom de uavhengige variablene. Bakgrunnsvariabelen *etnisk bakgrunn* er kategorisert ut i fra om elevene er minoritetsspråklige, majoritetsspråklige eller interkulturelle. Som tidligere nevnt er det foreldrenes og/eller besteforeldrenes fødeland som er avgjørende for disse kategoriseringene.

Uavhengige variabler

I spørreskjemaet fikk elevene spørsmål som omhandlet lærerstøtte. Både faglig og emosjonell lærerstøtte er blitt målt. Skalaen for lærerstøtte besto av til sammen 8 ledd, hentet fra CASSS (Child and adolescent social support scale) (Malecki & Demaray, 2002). Av de åtte ulike itemene, var fem av dem relatert til emosjonell lærerstøtte, mens de resterende tre mål på faglig lærerstøtte. Det ble brukt en 6-punkts Likert- skala og svaralternativene gikk fra aldri (1) til alltid (6). Under ser man først hvilke item som inngår i emosjonell lærerstøtte. Deretter ser man og itemene som inngår i faglig lærerstøtte.

Lærerne mine...	Aldri	Nesten aldri	Noen ganger	Som oftest	Nesten alltid	Alltid
<i>Behandler meg rettferdig</i>						
<i>Gjør at det er ok å stille spørsmål</i>						
<i>Roser meg når jeg har gjort noe bra</i>						
<i>Godtar meg som jeg er</i>						
<i>Hjelper meg med personlige problemer hvis jeg trenger det</i>						

Lærerne mine.....	Aldri	Nesten aldri	Noen ganger	Som oftest	Nesten alltid	Alltid
<i>Gir meg den informasjonen jeg trenger for å løse problemer</i>						
<i>Forteller meg det på en pen måte når jeg har gjort en feil</i>						
<i>Bruker tid på meg når jeg trenger hjelp</i>						

Elevene fikk også spørsmål om hvordan de opplevde støtte fra sine medelever i klassen. I klassestøtteskalaen var det i alt 7 items, som inkluderte spørsmålsledd som omfattet både emosjonell og instrumentell støtte fra medelevene. Det ble brukt en Likert- skala hvor svaralternativene gikk fra helt uenig (1) til helt enig (4). Under ser man klassestøtteskalaen i de ulike 7 itemene.

Hvordan har du det i klassen/primærgruppen din?

	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
<i>Jeg trives i klassen min</i>				
<i>Jeg har mye til felles med andre i klassen</i>				
<i>Jeg føler meg knyttet til klassen</i>				
<i>Klassen legger vekt på mine meninger</i>				
<i>Elevene i klassen er hyggelige mot meg</i>				
<i>Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeidet når jeg trenger det</i>				
<i>Elevene i klassen min godtar meg slik jeg er</i>				

Avhengige variabler

Faglig mestring

Elevenes faglige prestasjoner, i form av karakterer, er de dataene som er tilgjengelige i spørreskjemaet når man skal si noe om elevenes faglige mestring. Elevene har fått spørsmål om hvilke karakterer de fikk i fagene norsk skriftlig og matematikk på karakterkortet til sommeren.

<i>Hvilke karakterer fikk du på karakterkortet til sommeren?</i>	0	1	2	3	4	5	6
<i>Norsk skriftlig</i>							
<i>Matematikk</i>							

Skoletrivsel

Elevene fikk et spørsmål der de skulle svare på om de generelt sett trivdes på skolen. Spørsmålet var som følgende;

	Ikke i det hele tatt	Dårlig	Verken godt eller dårlig	Godt	Veldig godt
<i>Alt i alt, hvor godt trives du på skolen?</i>					

3.3.5 Statistiske analyser

I de statistiske analysene vil det hovedsakelig bli presentert enkle oppstillinger der to eller flere variabler sees i sammenheng. De mest sentrale variablene i denne avhandlingen vil være dimensjoner av støttevariabelen. I samtlige analyser vil elevenes etniske bakgrunn være i fokus og det vil derfor vises separate analyser for minoritetspråklige, majoritetspråklige og interkulturelle elever. De mest sentrale analysefunnene vil bli presentert i analysedelen i form av figurer og tabeller. Det er også noen sentrale deskriptive analyser i appendix. Følgende statistiske metoder er blitt brukt:

- Reliabilitetsvurdering (Cronbach`s alpha), både av hovedskalaene og de enkelte underskalaene. Reliabilitetsvurderingen danner grunnlag for skalaene som blir brukt i de videre analysene.
- Frekvensanalyser, gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet/spisshet for vurderinger av utvalgets fordeling.
- Bivariate korrelasjonsanalyser (Pearsons`r) er brukt for å vise forholdet mellom uavhengige og avhengige variabler.
- Multipel lineær regresjonsanalyse er tatt i bruk for å se om en eller flere variabler er årsak til variasjon hos en annen variabel.

Ved signifikanstester kan resultatet oppgis med hva som er den faktiske signifikanssannsynligheten. Signifikansnivået ved korrelasjon uttrykkes gjennom bokstaven p (p-verdi), som sier hvilken sannsynlighet det er for at resultatene viser reelle forskjeller mellom ulike variabler (Bakken, 2003: 36). Når man sammenligner to variabler og finner at det er en sammenheng/korrelasjon mellom dem, blir det neste spørsmålet å vurdere hvor stor forskjellen er. I de tilfellene hvor man har et stort utvalg, vil små forskjeller bli signifikante. Likevel er det ikke sikkert at resultatet er forskningsmessig interessant. Derfor vil variablene / fenomenet som undersøkes være avgjørende for hva som vil gjelde som signifikante resultater. Som regel er det likevel slik at jo større forskjell det er mellom grupper, desto mer interessante er resultatene (Johannessen, 2006: 306). Det betyr igjen at desto høyere p, desto større sannsynlighet er det for at resultatene viser reelle likheter mellom variablene, at de er statistisk signifikante (Bakken, 2003: 36). I denne avhandlingen er den statistiske signifikansen satt som reell / statistisk signifikant på tre p-verdigrensener; 05- nivå, .01- nivå og .001- nivå. I alle tabeller er signifikansnivået merket med stjerner og apostrof (*) etter følgende oppsett: * = $P < 0,05$; ** = $P < 0,01$; *** = $P < 0,001$. Ikke signifikante fordelinger presenteres som ns= non signifikant. Bokstaven N refererer til hvor mange individer/respondenter prosenttallene og gjennomsnittstallene er basert på, i de ulike tabellene og figurene.

3.3.6 Statistiske sammenhenger og kausalitet

Hensikten med kvantitativ dataanalyse er som oftest å avdekke mulige kausal/årsakssammenhenger mellom fenomener eller hendelser. Innen kvantitativ analyse ser man på hvordan årsaksvariabler²⁰ virker inn på effektvariabler²¹. I følge Johannessen eksisterer det en sterk kausalsammenheng dersom man kan knytte relasjonen mellom to fenomener til en allmenngyldig lov som sier at en bestemt virkning alltid vil følge som en konsekvens av at en bestemt årsak inntreffer. I samfunnsvitenskapen finnes det få eller ingen, allmenngyldige lovmessigheter mellom sosiale fenomener. Hvis man skal trekke en sikker slutning om at det finnes en sikker årsakssammenheng, må følgende 3 betingelser være oppfylt: (1) man må kunne påvise en sammenheng mellom fenomenene, (2) rent tidsmessig må årsaken komme før (eller

²⁰ Uavhengige variabler

²¹ Avhengige variabler

samtidig med) effekten i tid, og (3) man må ta hensyn til at andre relevante variabler kan virke inn (Johannessen, 2006: 260). Av punktene ser man at det er vanskelig å påvise kausalsammenhenger i samfunnsvitenskapene. Ofte må man se seg fornøyd med å påvise at det er en sammenheng mellom variablene, samt å finne en mulig tidsmessig retning mellom dem. Johannessen hevder at det i den grad man kan tillate seg å snakke om årsakssammenhenger i samfunnsvitenskapen, vil dreie seg om intern validitet. Høy intern validitet indikerer at et eksperiment er gjennomført på en slik måte at det gir mulighet for å si at en påvist sammenheng mellom to variabler dreier seg om en mulig årsakssammenheng (Johannessen, 2006: 262).

Datagrunnlaget i avhandlingen gir muligheter for å vise statistiske sammenhenger mellom to eller flere variabler i henhold til problemstillingen. Selv om det er blitt brukt en analysemodell der variablene er inndelt i bakgrunnsvariabler, uavhengige og avhengige variabler, betyr ikke dette at meningen er å si noe *direkte* om kausalitetsforholdet mellom de aktuelle variablene. Målet er heller å prøve å påvise en mulig retning mellom variablene, altså hvordan de tidsmessig står i et forhold til hverandre. Bakken sier at det for noen variabler vil være ganske enkelt å forutsi hvilke som kommer først i tid (Bakken, 2003: 37). Et eksempel kan være at elevenes *etniske bakgrunn* (bakgrunnsvariabel) kommer før *sosial støtte* (uavhengig variabel). En rekke internasjonale og nasjonale forskningsstudier viser at sosial støtte fra lærer har en betydning for elevenes skoleprestasjoner. Da må man også anta at sosial støtte har en viss sammenheng med mestring. Likevel må en være seg bevisst på at det kan være en tredje variabel, eller andre bakenforliggende forhold som har betydning for den antatte sammenhengen mellom to variabler (Bakken, 2003: 37).

Analysemodellen som denne avhandlingen bygger på, er blitt laget ut i fra hvordan variablene gjennom tidligere forskning har vist seg å uttrykke et årsaks- virkningsforhold til hverandre. I følge Bakken må man anvende teoretiske modeller eller erfaringer fra annen forskning når man skal vurdere om statistiske sammenhenger er et uttrykk for årsaks- virkningsforhold eller ikke (Bakken, 2003: 37). Samtidig fremholder han at statistiske sammenhenger kan være interessante og gi nyttig informasjon selv om det er vanskelig å avklare om det foreligger kausale sammenhenger (ibid.).

3.4 Validitet og reliabilitet

3.4.1 Generelt om validitet

I følge Johannessen (2006:71) betyr validitet gyldighet. Validitet benyttes for å angi i hvilken grad de innsamlede data samsvarer med det fenomenet man ønsker å måle. Validiteten blir slik et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsen og datainnsamlingen. I samfunnsvitenskapen vil man ofte oppleve at respondentene ikke er målbare i seg selv og derfor må operasjonaliseres. Validitet uttrykker i hvilken grad operasjonaliseringen gir en relevant analyse. Validitet er derfor bruk av riktige metodiske redskaper, og ikke en egenskap av redskapet i seg selv (ibid.). De testresultater man får i en undersøkelse vil kunne brukes på forskjellige måter. Det er imidlertid viktig at man validitetstester hver av de ulike variablene og skalaene som brukes.

Cook og Campbell (1979) har utformet et validitetssystem, som i følge Lund (1996:16), ofte har vært anvendt som metodologisk referanseramme innen ulike former for kvantitativ forskning. Validitetssystemet legger til grunn fire ulike måter å estimere validitet på: *statistisk validitet* («statistical conclusion validity»), *begrepsvaliditet* («construct validity»), *indre validitet* («internal validity») og *ytre validitet* (external validity). Lund presiserer at det for hver av de fire validitetstypene er utformet mulige feilfaktorer, som kan hindre forskeren å trekke gyldige slutninger.

Validitetssystemet til Cook og Campbell sier at man har god statistisk validitet dersom man kan trekke en holdbar slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel, er statistisk signifikant (ibid.).

Begrepsvaliditeten betegnes som god dersom uavhengig og avhengig variabel måler de relevante begrepene i forskningsproblemet. Dette betyr at den sier noe om hvordan de operasjonaliserte variablene måler de aktuelle begrepene (ibid.). Johannessen (2006:72) framhever at det er av stor betydning at operasjonaliseringene er korrekt og hensiktsmessig i forhold til det /de fenomener man vil studere. Slik kan en si at begrepsvaliditet er et typisk målingsfenomen fordi det nettopp forteller oss om det er samsvar mellom det vi undersøker og målingen/operasjonaliseringen.

Indre validitet blir av Cook og Campbell (1979) definert som en kausal relasjon mellom to sett av operasjonaliseringer. Dersom man kan trekke en tilfredsstillende og akseptabel slutning om at sammenhengen er kausal, sier man at en har en god indre validitet.

Den ytre validiteten sier noe om hvordan man kan generalisere forskningsresultatet til andre relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002: 105). Forskeren er da opptatt av hvor bredt eller langt det kan generaliseres.

Lund sier at det ved hver av de nevnte typene av validitetsbegrepet, ikke må tolkes som noe absolutt. I stedet bør man se på det som et kvalitetskrav som kan være tilnærmet tilfredsstillt. Hvis man opplever statistisk invaliditet, kan årsaken ligge i samplingsfeil. I slike tilfeller vil man heller ikke kunne oppnå indre, ytre og begrepsvaliditet. Samtidig er det av relevant å nevne at man kan ha god statistisk validitet uten at noen av de andre dimensjonene av validitetsbegrepet er oppfylt. Slik blir statistisk validitet et slags underliggende krav for at de andre dimensjonene av validitetsbegrepet skal være tilstede og tilfredsstillende (Lund, 1996: 17).

Både den indre og ytre validiteten i foreliggende undersøkelse vil bli drøftet i sluttdelen av avhandlingen, i kapitlet som omhandler ”Begrensninger ved undersøkelsen”.

3.4.2 Generelt om reliabilitet

I følge Kleven (1990:15) betyr reliabilitet pålitelighet og kan beskrives med ord som *konsistens*, *stabilitet* og *nøyaktighet*. Reliabiliteten blir slik et uttrykk for om en test måler det den skal måle. Det er flere ulike feilkilder som kan virke inn mot dataenes reliabilitet og føre til at de blir unøyaktige og/eller upålitelige. I samfunnsvitenskapelig forskning er det særlig tre ulike aspekter som kan være med å påvirke dataenes reliabilitet; *stabilitetsaspektet*, *ekvivalensaspektet* og *observatør- eller vurdererrelabiliteten*. Kleven hevder at man må bruke fornuft og intuitet for å finne de mulige feilkilder som er tilstede i de foreliggende data.

Stabilitetsaspektet sier noe om respondentens dagsform på undersøkelsestidspunktet og ser om dagsform på resultattidspunktet har betydning for testresultatet. Hvis man skal kunne si noe om stabiliteten er det nødvendig at man foretar målinger ved ulike tidspunkt, men på samme måte (ibid.). Jo færre avvik et instrument produserer ved gjentatte målinger av et konsept, dess høyere

er dets reliabilitet. Rustad (2006:33) presiserer at ved bruk av skalaer som inneholder flere spørsmål/item, der alle har til hensikt å måle den samme egenskapen, er det særs viktig å undersøke at de gjør nettopp det. Dette betyr i praksis at alle delspørsmålene måler det samme fenomenet. Noe som gjør skalaen homogen.

Ekvivalensen sier i hvilken grad ulike måter å formulere spørsmål på gir det samme resultat. For å kunne si noe om ekvivalensaspektet må man nettopp stille spørsmålet på ulike måter.

Vurderingsreliabiliteten sier noe om den eller de personene som tolker, observerer eller vurderer respondentenes reaksjoner. Kleven (1990:15) framhever at i noen former for målinger er usikkerheten som er knyttet til selve vurderingen så liten at man kan se bort fra den. Eksempler på slike tester er tester med objektiv skåring der vurdererens oppgave hovedsaklig er å telle opp antall avkryssninger.

3.4.3 Reliabilitet i foreliggende undersøkelse

Et instrument/skala som er reliabelt skal få frem korrekte resultater uavhengig av hvem eller hva som blir målt og hvem som foretar målingen. Slik blir reliabilitet knyttet til hvor nøyaktige målinger instrumentet gir (Rustad, 2006: 33). Reliabilitetskontroll er viktig å utføre på de enkelte faktorene separat for å se om de er så stabile at de kan benyttes som en skala. Cronbach's alpha er en matematisk metode/teknikk som ofte benyttes for å vurdere variablenes reliabilitet. Den måles ved at alle item i samme faktor korreleres med hverandre. Slik blir alpha en funksjon av styrken i sammenhengen mellom itemene, samt antallet av items (Roland, 2007: 69). Jo høyere korrelasjonene er mellom variablene som inngår i indeksen, og jo flere variabler som inngår, dess høyere blir Cronbachs alpha. Alphaverdien varierer ofte mellom 0-1, der det er vanlig å operere med en grense på 0,7 (Sannes, 2004: 18). Det betyr at en tilfredsstillende alpha vil i de fleste tilfeller være over 0,7 (Roland, 2007: 70).

De ulike Cronbachs alpha- verdiene ble regnet ut for utvalget som helhet og separat for hver av de tre gruppene. Man ser at de fleste variablene har en grense på godt over 0,80. Dette er en meget tilfredsstillende alphaverdi. Funnet var ikke overraskende da de fleste variablene er brukt i

tidligere forskningsmateriale. Når det gjelder variabelen for faglig mestring, ser man imidlertid at den hos de interkulturelle elevene har en alphaverdi på .675. Årsaken til at denne er så avvikende i forhold til alphaverdiene hos majoritets- og minoritetselevne, vites ikke. Reliabilitetstesten er gjengitt nedenfor:

SKALA	ITEMS	ALPHA			
		Alle	Minoritet	Majoritet	Mix
Lærerstøtte (Social support from teacher scale (emotional /instrumental)	8				
Samlet ”Emosjonell lærerstøtte ”	5	.867	.865	.851	.890
Samlet ”Faglig lærerstøtte”	3	.906	.899	.907	.944
Klassestøtte	7	.897	.890	.885	.926
Faglig mestring (School achievement (grades)	2	.855	.857	.852	.675
Skoletrivsel (One general question about thriving in school)	1				

Tabell 2: Reliabilitetstesten

I følge Roland gir denne testen også nyttig informasjon om begrepsvaliditeten og indikerer god konsistens i alle faktorene (Roland, 2007: 70).

4 Statistiske analyser

4.1 Innledning

I analysedelen vil analysemodellen og den direkte problemstillingen ligge til grunn for analysearbeidet.

Sannes (2004:6) hevder at når man skal analysere data er det essensielt at man har oversikt over dataene og kjennskap til hvordan respondentene har svart. Denne kjennskapen gir oss grunnlag for en dypere forståelse av analyseresultatene og vil hjelpe på i fortolkningen av hva de betyr. Av dette er det særs viktig at man innledningsvis i en analysedel presenterer dataene i form av deskriptiv statistikk og får en oversikt over høyeste og laveste svar, gjennomsnittsverdi, og standardavvik. I tillegg bør man gjennom frekvenstabeller vise informasjon om datafordelingen av svarene.

Når den univariate analysen er presentert er det viktig at man går dypere ned i datamaterialet og undersøker sammenhenger mellom fenomener; bivariat analyse. Gjennom denne formen for analyse ser man hvordan enhetene fordeler seg på to variabler samtidig. I avhandlingen vil bivariat analyse presenteres gjennom korrelasjoner. Ifølge Johannessen (2003: 99) er det innenfor kvantitativ metode sjelden tilstrekkelig at man bare analyserer sammenhenger mellom to variabler samtidig. Til slutt i analysedelen vil det gjennom multippel regresjonsanalyse bli sett på om det finnes noen sammenheng mellom flere variabler.

I det følgende vil det først komme en deskriptiv redegjørelse av de uavhengige og de avhengige variablene. Det vil være naturlig at det først fokuseres på de uavhengige variablene; faglig- og emosjonell lærerstøtte, samt klassestøtte. Etter dette vil de avhengige variablene; faglig mestring og skoletrivsel bli presentert. Under redegjørelsen av variablene vil det bli brukt univariat analyse.

4.2 Deskriptiv statistikk

4.2.1 Faglig lærerstøtte

Som tabell 1a i appendix viser, ser man at gjennomsnittlig score for hele utvalget (N=359) er på 4,4. Variasjonsbredden er fra 1 (minimum) til 6 (maksimum), der 1 uttrykker lav faglig støtte og 6 uttrykker høy faglig støtte²². Standardavviket er 1.3 og det er ikke problemer med at fordelingen er skjev (-.816) eller spiss (.136). Når det gjelder fordelingsegenskapene ved spørsmålene finner man at både skjevheten og spissheten ligger innenfor 5 % (1.96) nivået.

Minoritetselvene har en gjennomsnittlig score på 4.5 (appendix: tabell 1b) når det gjelder opplevd faglig lærerstøtte. Dette er noe høyere enn gjennomsnittet for det samlede utvalget (4.4). Standardavviket på 1.3 er imidlertid likt det man finner hos hele utvalget. Skjevhet og spisshet (skewness = -.873, kurtosis = .196) befinner seg begge innenfor 5 % nivået.

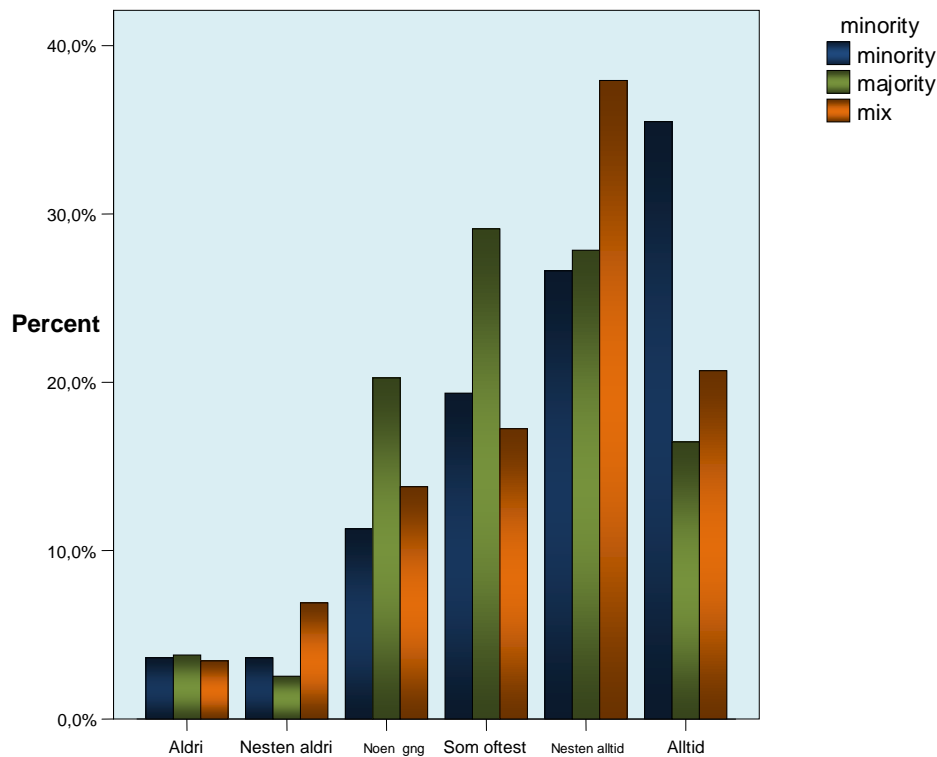
Majoritetselvenes gjennomsnittscore (appendix: tabell 1c) ligger lavere (mean = 4.2) enn gjennomsnittscorene for hele utvalget (mean = 4.4) når det gjelder opplevd faglig lærerstøtte. Standardavviket er på 1.2, noe som er lavere enn hos det totale, samlede utvalget. Når det gjelder fordelingsegenskapene ved spørsmålene ser man at både skjevheten (skewness = -, 671) og spissheten (kurtosis = .130) er innenfor 5% nivået.

Gjennomsnittlig score for opplevd faglig lærerstøtte hos de interkulturelle elevene ligger på 4.3 (appendix: tabell 1d). Dette er noe lavere enn den totale gjennomsnittscoren for hele utvalget som viser 4.4. Standardavviket på 1.3 er likt med det avviket man finner hos det totale utvalget. Også her ligger fordelingsegenskapene ved spørsmålene innenfor 5 % nivået (skewness = -.963 og kurtosis=.627).

Når man tar utgangspunkt i opplevd faglig lærerstøtte, ser man at elevene med en gjennomsnittlig score på 4.4, samlet sett opplever at de ”som oftest” får faglig lærerstøtte. Minoritetselvene, med en gjennomsnittscore på 4.5 er den eneste gruppen som oppgir at de ”nesten alltid” får faglig

²² 1. Aldri, 2. Nesten aldri, 3. Noen ganger, 4. Som oftest, 5. Nesten alltid 6. Alltid

støtte fra lærer. De interkulturelle elevene (gjennomsnittlig score på 4.3) og majoritetselevne (gjennomsnittscore på 4.2) er de som opplever å få minst faglig støtte.

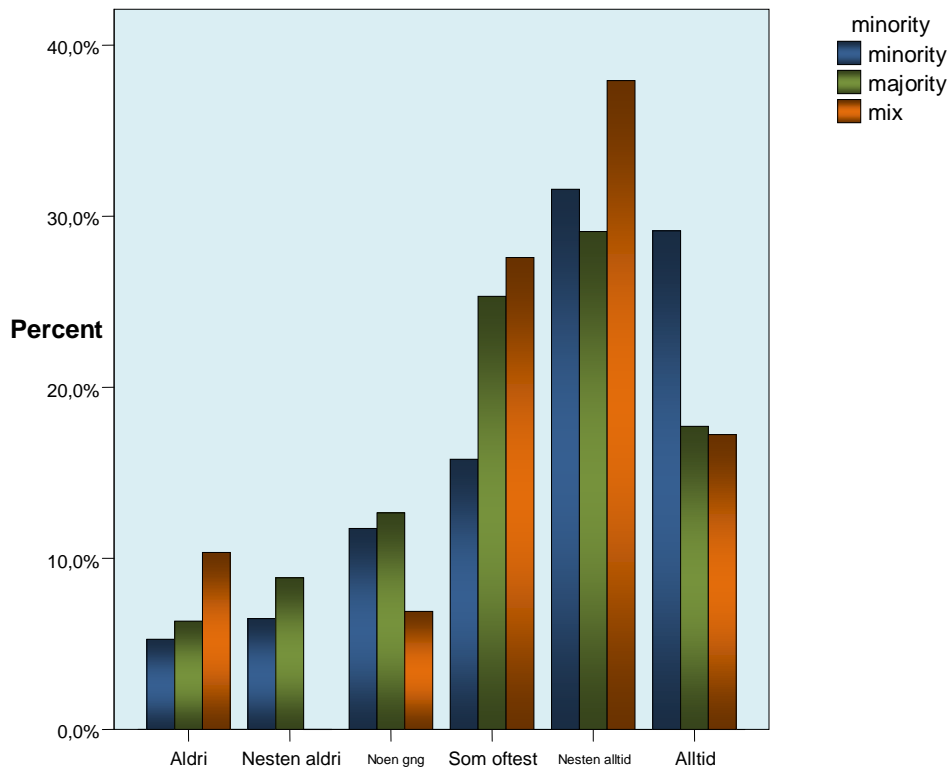


Figur 3 : I hvilken grad elevene opplever at lærerne gir dem den informasjonen de trenger for å løse et problem. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix som svarer fra "aldri" til "alltid" på utsagnet.

Over ser man utsagnet "lærerne mine gir meg den informasjonen jeg trenger for å løse problemer", i et diagram. Av diagrammet finner man at det er flest (35.5 %) av de minoritetsspråklige elevene som oppgir at de "alltid" får denne informasjonen. Majoritetselevne er dem som svarer sjeldnest at de "alltid" får den informasjonen de trenger. Det er imidlertid bare 16.5 % av disse elevene som oppgir dette svaralternativet. Det betyr at det er over dobbelt så mange av de minoritetsspråklige elevene som opplever at de "alltid" får den informasjonen de trenger for å løse problemer. De interkulturelle elevene svarer noe oftere "alltid" (20,7 %) på denne påstanden. Hvis man beveger seg videre mot venstre i diagrammet, finner man at hele

20.3 % av de majoritetsspråklige elevene opplever at de bare ”noen ganger ” får den informasjonen de trenger for å løse problemer. At hele 1/5 av de majoritetsspråklige elevene har denne oppfatningen, er verdt å merke seg.

I spørreskjemaet fikk elevene også spørsmål om i hvilken grad lærerne bruker tid på dem når de trenger hjelp. Under ser man et diagram som viser hvordan de ulike elevgruppene har svart på dette utsagnet.



Figur 4 : I hvilken grad elevene opplever at lærerne bruker tid på dem Når de trenger hjelp. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix som svarer fra ”aldri” til ”alltid” på utsagnet.

Først og fremst ser man at nesten 1/3 del av de minoritetsspråklige elevene opplever at lærerne ”alltid” bruker tid på dem når de trenger hjelp. Det er 29,1 % av disse elevene som har svart ”alltid” på dette utsagnet. De majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene ligger imidlertid noe under når det gjelder i den grad læreren ”alltid” tar seg tid til dette. Hos de

majoritetsspråklige elevene er det henholdsvis 17,7 %, mens det hos de interkulturelle elevene er 17,2 % som har svart ”alltid” på utsagnet. Til tross for at de interkulturelle elevene er dem som i minst grad har svart at de ”alltid” mottar denne støtten, er det dem som i størst grad oppgir at læreren ”nesten alltid” bruker tid på dem når de trenger hjelp (37,9 %). På samme tid er det interessant at hele 10,3 % av disse elevene oppgir at lærerne ”aldri” bruker tid på dem når de trenger hjelp. Hos de to andre gruppene er det 5,3 % av de minoritetsspråklige elevene, og 6,3 % av de majoritetsspråklige elevene som oppgir ”aldri” på dette utsagnet.

Når man ser på de tre variablene som inkluderes i den faglige lærerstøtteskalaen, ser man et trekk som går igjen. Det er flest av de minoritetsspråklige elevene som opplever mest faglig lærerstøtte. De majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene svarer nokså likt på alle de tre utsagnene om at lærerne gir dem den informasjonen de trenger for å løse problemer, at de forteller det på en pen måte når de har gjort en feil, samt at de bruker tid på dem når de trenger hjelp. Tabell 3 (under) viser elevenes høyeste svar (”alltid”) på de tre ulike påstandene som måler faglig lærerstøtte. Her ser man at det samme mønsteret går igjen.

Utsagn :	Minoritet <i>alltid</i>	Majoritet <i>alltid</i>	Mix <i>alltid</i>
- Lærerne mine gir meg den informasjonen jeg trenger for å løse problemer	35,5 %	16,5 %	20,7 %
- Lærerne mine forteller meg det på en pen måte når jeg har gjort en feil	29,6%	16,5 %	17,2 %
-Lærerne mine bruker tid på meg når jeg trenger hjelp	29,1 %	17,7 %	17,2 %

Tabell 3: Utsagn om i hvilken grad de unge opplever å få faglig støtte av sin/e lærer/e. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix) som svarer ”alltid”.

4.2.2 Emosjonell lærerstøtte

Når det gjelder emosjonell lærerstøtte, ser man av tabell 1a (appendix) at gjennomsnittlig score for hele utvalget er 4.4. Variasjonsbredden er fra 1 (minimum) til 6 (maksimum), der 1 uttrykker lav emosjonell støtte og 6 uttrykker høy emosjonell støtte. Standardavviket for det samlede utvalget er henholdsvis 1.2. Hvis man ser på fordelingsegenskapene ved spørsmålene finner man at skjevheten (skewness= -.814) og spissheten (kurtosis =.335) begge er innenfor 5 % nivået.

Når man ser på de minoritetsspråklige elevene, viser tabell 1b (appendix) at disse har en gjennomsnittsscore på 4.5 ved opplevd emosjonell lærerstøtte. Standardavviket for denne gruppen viser 1.2, noe som er likt det man finner hos det totale utvalget. Både skjevheten (skewness= -, 905) og spissheten (kurtosis=.509) ligger innenfor 5 % nivået.

Hos de majoritetsspråklige elevene ser man at gjennomsnittsverdien for opplevd emosjonell lærerstøtte ligger på 4.1 (tabell 1c: appendix). Dette er lavere enn den totale gjennomsnittsscoren som er 4.4. Standardavviket er 1.1 og også her ligger skjevheten (skewness = -.502) og spissheten (kurtosis =.201) innenfor 5 % nivået.

De interkulturelle elevene ligger, som majoritets elevene, under gjennomsnittsscoren når det gjelder opplevd emosjonell lærerstøtte (tabell 1d: appendix). Likevel er gjennomsnittsscoren på 4.3 høyere enn hos de majoritetsspråklige elevene (mean = 4.1). Standardavviket måler for øvrig 1.3 og både skjevheten (skewness= -1.103) og spissheten (kurtosis.742) er innenfor 5 % nivået.

Jevnt over ser det ut til at elevene, med en gjennomsnittlig score på 4,4, hevder at de ”som oftest” mottar emosjonell støtte fra lærer²³. Igjen er det de minoritetsspråklige elevene som opplever at de får mest emosjonell støtte (mean = 4.5). Disse elevene er den eneste av de tre gruppene i utvalget som scorer over gjennomsnittet (mean = 4.4), og er den eneste elevgruppen som hevder at de ”nesten alltid” får emosjonell lærerstøtte. Man ser også at de majoritetsspråklige elevene er de som opplever å få minst emosjonell lærerstøtte. De interkulturelle elevene plasserer seg mellom de to nevnte gruppene, men er også under den totale gjennomsnittsscoren, når det gjelder å motta emosjonell lærerstøtte.

²³ 1. Aldri, 2. Nesten aldri, 3. Noen ganger, 4. Som oftest, 5. Nesten alltid 6. Alltid

I tabell 4 (under) ser man tendensen i de tidligere deskriptive resultater; de minoritetsspråklige elevene er de som oftest oppgir ”alltid” på påstanden om at ”læreren godtar meg som jeg er”. I denne elevgruppen oppgir 52 % av elevene at læreren deres ”alltid” godtar dem som de er. I majoritetsgruppen er det derimot bare 36,7 % av elevene som har denne oppfatningen. De interkulturelle elevene oppgir i høy grad at læreren godtar dem som de er. Hele 72,4 % av elevene i denne gruppen oppgir at læreren deres ”alltid” eller ”nesten alltid” godtar dem som de er. Hos de minoritetsspråklige elevene er det 72,3 % av elevene som svarer ”alltid” eller ”nesten alltid” på denne påstanden, mens det hos de majoritetsspråklige elevene bare er 58,2 % av elevene som oppgir disse to svaralternativene.

		Alle	Minoritet	Majoritet	Mix
		Valid Percent	Valid Percent	Valid Percent	Valid Percent
Valid	1 Aldri	3,6	3,3	3,8	6,9
	2 Nesten aldri	2,8	2,8	1,3	6,9
	3 Noen ganger	11,5	11,8	12,7	6,9
	4 Som oftest	12,6	9,8	24,1	6,9
	5 Nesten alltid	21,3	20,3	21,5	31,0
	6 Alltid	48,2	52,0	36,7	41,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Missing	-99	34	25	4	2
Total		357	246	79	29

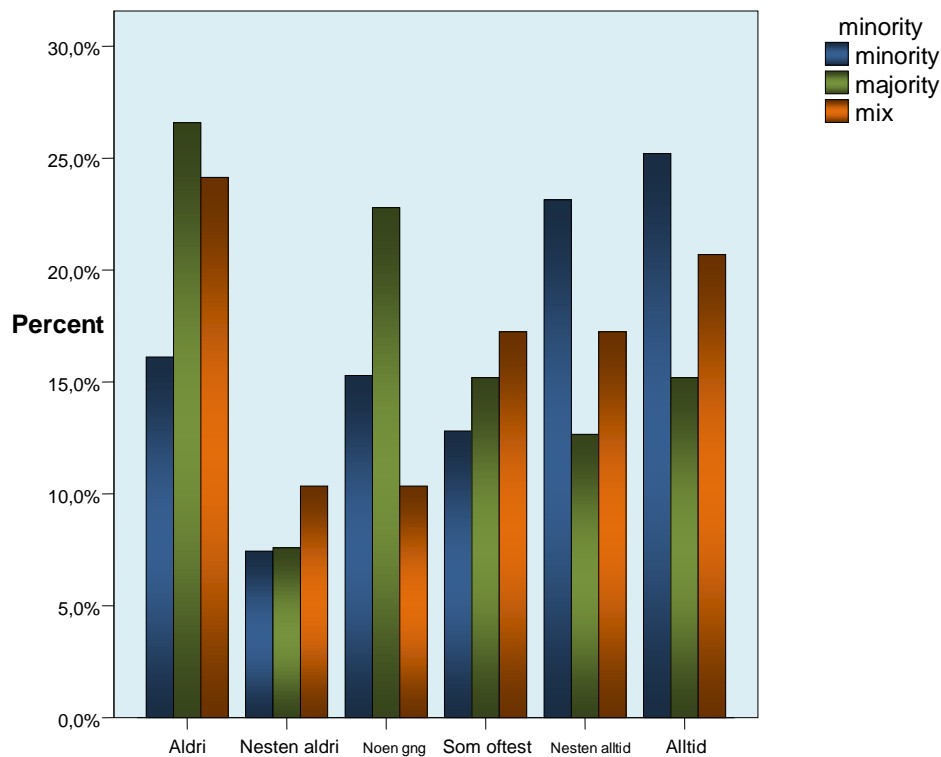
Tabell 4: Svar på utsagnet ” lærerne mine godtar meg slik jeg er”. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix) som svarer fra ”aldri” til ”alltid” på utsagnet.

Når man tar for seg de ulike utsagnene som måler emosjonell lærerstøtte (tabell 5), finner man de samme trekkene som i tabellen over; det er de minoritetsspråklige elevene som opplever mest emosjonell støtte fra lærerne. På utsagnet om at ”lærerne mine gjør det ok å stille spørsmål” er det hele 38 % av de minoritetsspråklige elevene som oppgir ”alltid” på denne påstanden. Hos de majoritetsspråklige ungdommene er det imidlertid bare 21,5 % som hevder at læreren ”alltid” gjør det ok å stille spørsmål. I den interkulturelle elevgruppen er det 27,6 % som oppgir ”alltid” på utsagnet, noe som igjen plasserer dem i mellomstøttet mellom de to øvrige gruppene, når det gjelder opplevelsen av emosjonell lærerstøtte. I tabellen under ser man de ulike utsagnene som måler emosjonell lærerstøtte, og hvor stor prosentandel av elevene i de ulike gruppene som oppgir ”alltid” på at de får denne støtten.

Utsagn :	Minoritet <i>Alltid</i>	Majoritet <i>Alltid</i>	Mix <i>Alltid</i>
-Lærerne mine behandler meg rettferdig	25,7 %	16,5 %	10,3 %
Lærerne mine gjør at det er ok å stille spørsmål	38,5 %	21,5 %	27,6 %
Lærerne mine roser meg når jeg har gjort noe bra	30,6 %	15,2 %	13,8 %
- Lærerne mine godtar meg slik jeg er	52,0%	36,7%	41,4 %
-Lærerne mine hjelper meg med personlige problemer hvis jeg trenger det	25,2 %	15,2 %	20,7 %

Tabell 5: Utsagn om i hvilken grad de unge opplever å få støtte av emosjonell art av sine lærere. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix) som svarer ”alltid”.

Hvis man ser på utsagnet ”lærerne mine hjelper meg med personlige problemer hvis jeg trenger det”, er det de minoritetsspråklige elevene som oftest oppgir ”alltid” på dette utsagnet. I denne gruppen er det 25,2 % av elevene som svarer dette. Hos de interkulturelle elevene er det 20,7 % som svarer at læreren ”alltid” hjelper dem med personlige problemer, mens det hos de majoritetsspråklige elevene er 15,2 % som oppgir at læreren ”alltid” hjelper dem med problemer hvis de trenger det. Hvis man ser på grafen under ser man også at det er flest av de minoritetsspråklige elevene som oftest oppgir at de ”nesten alltid” får hjelp til personlige problemer. Mens hele 23,1 % av disse elevene oppgir dette svaralternativet, er det bare 12,7 % av de majoritetsspråklige som oppgir det. På samme tid er det verdt å merke seg at hele 22,8 % av de majoritetsspråklige elevene oppgir at læreren ”noen ganger” hjelper dem med personlige problemer. I denne gruppen er det også hele 26,6 % som sier at de ”aldri” får denne hjelpen fra lærer. Hos de minoritetsspråklige og de interkulturelle elevene er de prosentvise fordelingene også høye her. I den minoritetsspråklige gruppen er det 16,1 % som oppgir ”aldri”, mens det i den interkulturelle gruppen er hele 24,1 % som oppgir dette svaralternativet. I grafen under ser man svarfordelingen hos de ulike gruppene.



Figur 5: I hvilken grad de unge oppgir at læreren hjelper dem med personlige problemer. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix som svarer fra "aldri" til "alltid" på utsagnet.

4.2.3 Klassestøtte

Som tabell 1a (appendix) viser, opplever elevene gjennomgående tilfredsstillende støtte fra sine klassekamerater. Gjennomsnittlig ser man at elevene skårer 3.3 på opplevd klassestøtte.

Variasjonsbredden er fra 1 til 4, der 1 uttrykker lite klassestøtte og 4 uttrykker høy klassestøtte.

Med en gjennomsnittsskåre på 3.3 uttrykker elevene at de er "delvis enig" i at de opplever klassestøtte²⁴. Standardavviket hos det totale utvalget er relativt lavt (0,6), noe som uttrykker at enhetene er konsentrert rundt gjennomsnittet. Når det gjelder fordelingsegenskapene rundt spørsmålene ser man at både skjevheten (skewness= -1.1) og spissheten (1.6) er innenfor 5 % nivået (1.96).

²⁴ 1. Helt uenig, 2. Delvis uenig, 3. Delvis enig, 4. Helt enig

De minoritetsspråklige elevene opplever noe høyere klassestøtte (mean= 3.4) enn gjennomsnittsskåren hos det totale utvalget (mean= 3.3). Standardavviket (tabell 1b: appendix) er også her på 0,6, noe som tyder på at enhetene er konsentrert rundt gjennomsnittet. Skjevheten (skewness= -1.4) er innenfor 5 % nivået. Derimot ser det ut til at kurven er spiss (kurtosis = 2.7). Dette kan bety at mange respondenter har svart relativt likt (Sannes, 2004: 8).

Hvis vi ser på de deskriptive analysene av de majoritetsspråklige elevene (tabell 1c: appendix), finner man en lavere gjennomsnittsskåre på opplevd klassestøtte. Skåren i denne gruppen er på 3.1. Standardavviket er på 0.7 og det tyder på at respondentene også her er konsentrert rundt gjennomsnittet. Både skjevheten (skewness = -.645) og spissheten (kurtosis= 1.2) er imidlertid innenfor 5% nivået.

De interkulturelle elevene har, som de majoritetsspråklige ungdommene, en gjennomsnittlig skåre på 3.1. Standardavviket er 0,8 og skjevheten (-.662) og spissheten (-.175) er innenfor 5% nivået (tabell 1d: appendix).

Bildet som tegner seg er at elevene generelt opplever at de får klassestøtte. Som ved faglig og emosjonell lærerstøtte, er det bare de minoritetsspråklige elevene som skårer over det totale gjennomsnittet. En ser at de majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene skårer likt (mean= 3.1) på opplevd klassestøtte, og begge er under gjennomsnittet (mean= 3.3). I tabellen under ser man tendensen.

		Alle	Minoritet	Majoritet	Mix
		Valid Percent	Valid Percent	Valid Percent	Valid Percent
Valid	1 Helt uenig	7,3	6,9	8,9	6,9
	2 Delvis uenig	14,6	10,5	26,6	17,2
	3 Delvis enig	39,5	38,5	39,2	48,3
	4 Helt enig	38,7	44,1	25,3	27,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Missing	-99	34	24	4	2
		357	247	79	29

Tabell 6: svar på utsagnet ” Jeg føler meg knyttet til klassen ”(q 208). Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix) som svarer fra ”helt uenig ” til ”helt enig” på utsagnet.

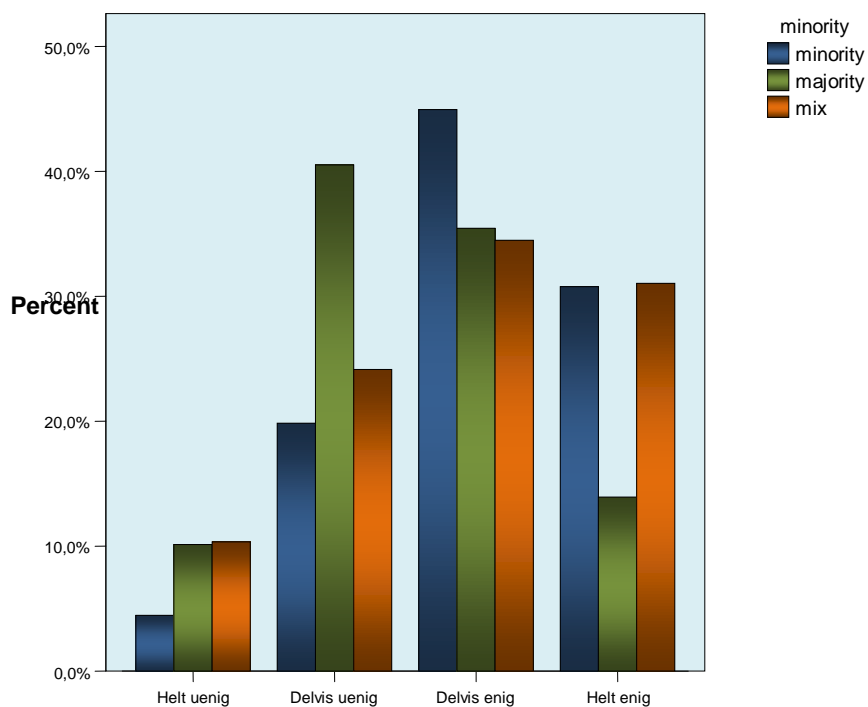
Som man ser av tabellen over svarer 44,1 % av de minoritetsspråklige elevene ”helt enig” på at de føler seg knyttet til klassen sin. Derimot ser man at henholdsvis 25,3 % av de majoritetsspråklige og 27,6 % av de interkulturelle elevene, svarer ”helt enig” på denne påstanden. Hvis vi beveger oss nedover i tabellen, ser man at hele 26,6 % av de majoritetsspråklige elevene svarer ”delvis uenig” på at de føler seg knyttet til klassen. Når det gjelder elevenes oppfatning av i hvilken grad deres klassekamerater hjelper dem med skolearbeidet, ser man at de samme trekkene går igjen hos de ulike gruppene. Tabellen under viser at mens 48,6 % av de minoritetsspråklige elevene svarer ”helt enig” på påstanden om at ”elevene i klassen hjelper meg med skolearbeidet”, er det bare 26,6 % av de majoritetsspråklige elevene som svarer det samme. Hos de interkulturelle elevene er det 34,5 % av elevene som oppgir ”helt enig” på utsagnet, noe som igjen gjør at de plasseres i ”midtsjiktet” mellom de to andre gruppene. Nedover på tabellen ser man at hele 30,4 % av de majoritetsspråklige elevene oppgir at de er ”delvis uenig” i at de mottar hjelp til skolearbeidet fra medelever i klassen. Dette viser seg å være dobbelt så høyt som det totale gjennomsnittet (13,1 %). Her ser man igjen at de minoritetsspråklige elevene plasserer seg godt under gjennomsnittet (6,9) og at de interkulturelle elevene igjen plasserer seg mellom de to gruppene.

		Alle	Minoritet	Majoritet	Mix
		Valid Percent	Valid Percent	Valid Percent	Valid Percent
Valid	1 Helt uenig	4,5	4,0	5,1	3,4
	2 Delvis uenig	13,1	6,9	30,4	17,2
	3 Delvis enig	39,9	40,5	38,0	44,8
	4 Helt enig	42,5	48,6	26,6	34,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Missing	-99	33	24	4	2
		358	247	79	29

Tabell 7: svar på utsagnet ”Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeidet” (q 211). Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix) som svarer fra ”helt uenig” til ”helt enig” på utsagnet.

Også når det gjelder hvorvidt elevene opplever at deres medelever legger vekt på ens meninger, ser man de samme tendensene som tidligere. Likevel ser man noe endring. Når elevene har svart på dette utsagnet ser man at det er de interkulturelle elevene som i størst grad opplever at klassen

vektlegger ens meninger, ved at 31 % av elevene i denne gruppen har svart ”helt enig ” på dette utsagnet. Her er det verdt å påpeke at de minoritetsspråklige elevene i omtrent like stor grad opplever å få denne støtten. I denne gruppen er det 30,8 % av elevene som har svart ”helt enig på utsagnet”. Hos de majoritetsspråklige elevene er det imidlertid bare 12 % av elevene som har svart ”helt enig” her. Av grafen under ser man også at hele 40,5 % av de majoritetsspråklige elevene har svart at de er ”delvis uenig” med påstanden om at klassen legger vekt på deres meninger. Det er omtrent dobbelt så mange som hos de minoritetsspråklige elevene (19,8 %) og de interkulturelle elevene (24 %). Når man ser på andelen av elever som har svart ”helt uenig” på påstanden, finner man at hele 10,1 % av de majoritetsspråklige og 10,3 % av de interkulturelle oppgir dette svaralternativet. I gruppen med minoritetsspråklige elever er det derimot bare 4,5 % av elevene i denne gruppen som har svart at de er ”helt uenig” i at klassen legger vekt på deres meninger.



Figur 6: I hvilken grad de unge oppgir at klassen legger vekt på ens meninger . Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix som svarer på utsagnet.

Som antydnet over viser de deskriptive analysene jevnt over at det er de minoritetsspråklige elevene som i størst grad opplever klassestøtte. Dette ser man også av tabellen under der alle utsagnene som inngår i klassestøtteskalaen er presentert med andel av elever i de ulike gruppene, som har svart ”helt enig” på utsagnene. Gjennomgående er det de majoritetsspråklige elevene som i minst grad opplever at de får støtte fra sine medelever. De interkulturelle elevene plasserer seg stort sett mellom de to andre gruppene.

Utsagn	Minoritet	Majoritet	Mix
	Valid	Valid	Valid
	Perscent	Perscent	Perscent
	”helt enig”	”helt enig”	”helt enig”
Jeg trives i klassen min	66,1 %	50,6 %	62,1 %
Jeg har mye til felles med andre i klassen	44,4 %	26,6 %	34,5 %
Jeg føler meg knyttet til klassen	44,1 %	25,3 %	27,6 %
Klassen legger vekt på mine meninger	30,8 %	13,9 %	31,0 %
Elevene i klassen er hyggelige mot meg	61,5 %	44,3 %	51,7 %
Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeidet når jeg trenger det	48,6 %	26,6 %	34,5 %
Elevene i klassen min godtar meg slik jeg er	67,2 %	50,6 %	44,8 %

Tabell 8: Utsagn om i hvilken grad de unge opplever å få klassestøtte. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix) som svarer ”helt enig”.

4.2.4 Faglig mestring

Når en ser på elevenes norskkarakterer som et mål på faglig mestring (tabell under), finner man at det er de interkulturelle elevene som jevnt over oppnår de beste karakterene. De majoritetsspråklige elevene er likevel dem som høster flest seksere. Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene, oppnår de ganske tilfredsstillende karakterer. Hele 60 % av elevene i

denne gruppa oppgir at de har karakteren 4, 5 eller 6 i norsk skriftlig. Hos de majoritetsspråklige elevene er det 63,3 % som oppgir at de har disse karakterene. Det betyr at det ikke er store forskjeller mellom disse gruppene. Likevel ser man at det var hele 79 % av de interkulturelle elevene som oppnådde karakteren 4,5 eller 6 i norsk skriftlig. Til tross for at de minoritetsspråklige elevene befinner seg nederst på karakterskalaen av det samlede antall elever i utvalget, er det ikke snakk om betydelige forskjeller, når man vet at de fleste av disse elevene har et annet morsmål enn norsk.

Norsk skriftlig Karakter	Alle (Valid percent)	Minoritet (Valid Percent)	Majoritet (Valid Percent)	Mix (Valid Percent)
6	4,2%	2,0%	8,9%	6,9%
5	21,4%	19,4%	25,3%	27,6%
4	36,4%	38,3%	29,1%	44,8%
3	23,1%	24,6%	19,0%	20,7%
2	5,0%	5,2%	6,3%	
1				
0 (vet ikke)	10,0%	10,5%	11,4 %	

Tabell 9: Karakterer i norsk skriftlig som elevene fikk på karakterkortet til sommeren. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix) som svarer på karakterskalaen fra 1-6.

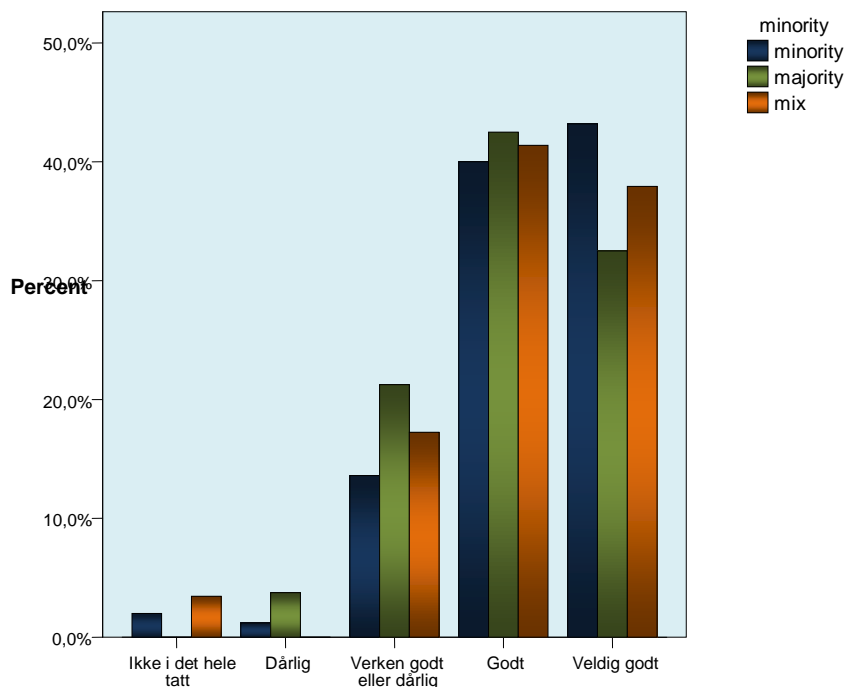
Under ser man elevens oppgitte karakterer i matematikkfaget. Når man ser på alle elevene i utvalget, finner man at elevenes matematikkarakterer fordeler seg ganske normalt på de ulike karakterene. 45,4 % av elevene oppnådde karakteren 4, 5 og 6 på karakterkortet i matematikk. Hvis man videre beveger seg inn i de ulike gruppene i utvalget, ser man at det er de interkulturelle elevene som høster flest toppkarakterer i form av flest seksere. Det er også flest av dem som oppnår karakterene 4, 5 og 6. Av tabell 10 ser man at hele 66 % av elevene i denne gruppen oppnår disse karakterene. Derimot er det bare 43 % av de majoritetsspråklige elevene, og 44 % av de minoritetsspråklige elevene som får disse karakterene i matematikkfaget. Det kan bety at de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevene presterer jevnere i matematikkfaget, mens de interkulturelle elevene ligger hakket foran.

Matematikk Karakter	Alle (Valid Percent)	Minoritet (Valid Percent)	Majoritet (Valid Percent)	Mix (Valid Percent)
6	4,2%	2,0%	7,6%	10,3%
5	14,2%	15,4%	11,4%	13,8%
4	27,0%	26,3%	24,1%	41,4%
3	33,4%	34,0%	36,7%	20,7%
2	11,4%	11,7%	11,4%	10,3%
1	1,9%	2,0%	1,3%	3,4%
0 (vet ikke)	7,8%	8,5%	7,6%	

Tabell 10: Karakterer i matematikk som elevene fikk på karakterkortet til sommeren. Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix) som svarer på karakterskalaen fra 1-6.

4.2.5 Skoletrivsel

Når hele utvalget sees under ett, ser man at de fleste elevene ser ut til å trives ganske godt på skolen. Likevel finner man forskjeller når man ser på de ulike elevgruppene. Hele 43,2 % av minoritets elevene svarte at de trives ”veldig godt” på skolen. Av de majoritetsspråklige elevene var det 32,5 % som oppga dette svaralternativet, mens det hos de interkulturelle elevene var 37,9 % som svarte dette. Videre ser man at gruppene er ganske like når det gjelder hvordan de har svart på utsagnet om skoletrivsel. Dette kommer eksempelvis frem ved at 40 % av de minoritetsspråklige, 42,5 % av de majoritetsspråklige og 41,4 % av de interkulturelle elevene har svart at de trives ”godt” på skolen. På samme tid ser man at de minoritetsspråklige og de interkulturelle elevene noe oftere, enn de majoritetsspråklige elevene, har svart at de trives ”veldig godt” eller ”godt” på skolen. Det er også flere av de majoritetsspråklige elevene som har svart at de trives ”verken godt eller dårlig” på skolen. Her må det understrekes at det ikke er snakk om noen betydelige forskjeller. Generelt kan man vel si at det ser ut til at elevene trives ganske godt på skolen.



Figur 7: I hvilken grad de unge opplever å generelt trives på skolen . Prosentandel innad i de enkelte gruppene (majoritet, minoritet og mix som svarer på utsagnet.

Fra tidligere studier og forskning vet man at norske elever trives godt på skolen, og som tidligere nevnt har det i PISA undersøkelsen blitt avdekket at Norge er på verdenstoppen når det gjelder skoletrivsel. At de minoritetsspråklige elevene rapporterer om at de i noe høyere grad trives på skolen, enn de majoritetsspråklige elevene, er i tråd med noen tidligere funn som er skissert i avhandlingens teoridel. Lauglo fant at elever med ikke vestlig bakgrunn trivdes mer og kjedet seg mindre i skolen, enn etniske norske ungdommer (Bakken, 2003: 85). Bakken (2003: 85) fant imidlertid at det ikke er forskjeller mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever når det gjelder hvor mange som oppgir at de ”trives på skolen”. På samme tid er det flere studier som har registrert at minoritetsspråklige ungdommer gruer seg oftere, enn majoritetsspråklige ungdommer, til å gå på skolen, selv om de i større grad setter pris på de muligheter skolen gir. Det vites ikke om grunnen til at de gruer seg er faglige eller sosiale vansker (Brock-Utne og Bøyesen, 2006; Øia, 2005; Bakken, 2003). Her er det viktig å presisere at skoletrivsel er et flerdimensjonalt begrep, og hvordan man operasjonaliserer begrepet og måler det varierer noe fra ulike studier. Dette vil bli drøftet i avhandlingens diskusjonsdel.

4.2.6 Hovedtrekk ved deskriptiv statistikk

Når man nå har tatt for seg den deskriptive delen av statistikken, viser analysene at det eksisterer forskjeller i hvordan de minoritetsspråklige, majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene opplever at de får faglig lærerstøtte, emosjonell lærerstøtte og klassestøtte (uavhengige variabler). Hvis man først tar for seg elevenes opplevelse av faglig lærerstøtte viser de deskriptive analysene at elevene generelt opplever at de ”som oftest” får faglig lærerstøtte. Likevel er det forskjeller mellom de ulike gruppene. Det er flest av de minoritetsspråklige elevene som opplever faglig lærerstøtte. Disse er også den eneste gruppen som oppgir at de ”nesten alltid” får denne støtten fra lærer. De majoritetsspråklige elevene er dem som opplever minst faglig lærerstøtte, men her er det ikke snakk om store forskjeller mellom dem og de interkulturelle elevene.

Analysene av hvordan elevene opplever at de får emosjonell lærerstøtte tenderer i samme retning som analyseresultatene av den faglige lærerstøtten. Generelt ser man at elevene i det totale utvalget hevder at de ”som oftest” mottar emosjonell støtte fra lærer. I de tre ulike elevgruppene er det igjen de minoritetsspråklige elevene som oppgir at de ”nesten alltid” får denne støtten. Her er det også de majoritetsspråklige elevene som oppgir at de får minst støtte. De interkulturelle elevene plasserer seg mellom de to nevnte gruppene, men er også som de majoritetsspråklige elevene under den totale gjennomsnittsscoren, når det gjelder å motta emosjonell lærerstøtte.

Analysene av klassestøtte tenderer også i samme retning som resultatene av faglig og emosjonell lærerstøtte. Elevene oppgir generelt at de er ”delvis enig” i at de opplever klassestøtte. Som ved faglig og emosjonell lærerstøtte, er det bare de minoritetsspråklige elevene i utvalget som skårer over det totale gjennomsnittet. På samme tid skårer de majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene nokså likt på opplevd klassestøtte, og begge gruppene befinner seg under det totale gjennomsnittet. Når man går inn og ser på de ulike variablene som måler klassestøtte, er det likevel de majoritetsspråklige elevene som gjennomgående opplever å få minst av denne støtten av sine medelever.

Når man beveger seg over til de avhengige variablene er det først elevenes karakterer, som mål på faglig mestring, som blir studert. De deskriptive analysene viser at det er de interkulturelle

elevene som jevnt over får de beste karakterene i norsk skriftlig. Likevel er det de majoritetsspråklige elevene som får flest seksere. De minoritetsspråklige elevene oppnådde de laveste karakterene, men karakterene var ikke spesielt dårlige med tanke på at mange av disse elevene har et annet morsmål enn norsk. I matematikkfaget var det de interkulturelle elevene som oppga at de fikk flest seksere i faget. Det var også flest av disse elevene som oppnådde karakteren 4,5 og 6. I de to andre gruppene var det langt færre som oppnådde disse karakterene. De minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevene fordelte seg nokså likt her.

Den siste avhengige variabelen som ble studert var skoletrivsel. Analysene viser at de fleste elevene ser ut til å trives ganske godt på skolen, men det er likevel forskjeller mellom de tre elevgruppene. De minoritetsspråklige elevene er de som i størst grad oppgir at de trives på skolen. Til tross for at det ikke er vesentlige forskjeller mellom gruppene ser man at de minoritetsspråklige og de interkulturelle elevene noe oftere, enn de majoritetsspråklige elevene, har svart at de trives ”veldig godt” eller ”godt” på skolen. Det er også flere av de majoritetsspråklige elevene som har svart at de trives ”verken godt eller dårlig” på skolen. Likevel må man kunne si at elevene generelt trives godt på skolen.

4.3 Sammenhenger mellom uavhengige og avhengige variabler

4.3.1 Korrelasjon

Avhandlingens problemstilling er å finne ut hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever å motta sosial støtte i skolesammenheng, og hvilken betydning denne støtten har for deres faglige mestring og skoletrivsel. Problemstillingen er satt i en flerkulturell kontekst og målgruppen er elever i flerkulturelle skoler. Sosial støtte i skolesammenheng blir i avhandlingen studert gjennom faglig og emosjonell lærerstøtte, samt klassestøtte. Tidligere forskning på området impliserer at det er en sammenheng mellom lærerstøtte, mestring og skoletrivsel. Studier har også vist at det er en sammenheng mellom klassestøtte, mestring og skoletrivsel. Det antas derfor at det vil være noe positive sammenhenger i forholdene. På samme tid vil det være interessant å se om elevenes

ulike etniske bakgrunn har betydning for forholdet mellom de uavhengige og avhengige variablene.

For å finne ut om det er noen samvariasjon mellom variablene, vil det i første omgang bli brukt korrelasjonsanalyse. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at korrelasjonskoeffisienten bare sier noe om hvorvidt og i hvilken grad det er samvariasjon mellom to variabler. Ut i fra dataenes målenivå er det *Pearsons r* som vil bli brukt som analyseredskap for samvariasjon. I følge Eikemo og Clausen (2007:53) er *Pearsons r* korrelasjonskoeffisient en parametrisk test som måler graden av lineær sammenheng mellom to variabler på intervallnivå eller forholdstallsnivå. Johannessen (2007:44) sier at hvis det er mange verdier på en ordinalvariabel, minst fem, brukes det samme statistiske analyser som ved intervall-/forholdstallsvariabler. Når ordinalvariabler har mindre enn fire verdier, analyseres de på samme måte som kategoriske variabler.

Som tidligere nevnt i den metodiske delen er den statistiske signifikansen satt som reell / statistisk signifikant på tre p-verdigrenser; .05- nivå, .01- nivå og .001- nivå. I alle tabeller er signifikansnivået merket med stjerner og apostrof (*) etter følgende oppsett: * = $P < 0,05$; ** = $P < 0,01$; *** = $P < 0,001$. Ikke signifikante fordelinger presenteres som ns= non signifikant. Bokstaven N refererer til hvor mange individer/respondenter koeffisientene er basert på, i de ulike tabellene og figurene.

4.3.1.1 Forholdet mellom faglig lærerstøtte, faglig mestring og skoletrivsel

I tabellen nedenfor er det vist sammenhengen mellom faglig lærerstøtte, faglig mestring og skoletrivsel. Hvis man først ser på hele tabellen, finner man at samtlige av de signifikante korrelasjonene er positive, noe som betyr at høye skårer på faglig lærerstøtte assosieres med høye skårer på faglig mestring og skoletrivsel. Videre viser tabellen at samvariasjonen mellom variablene er varierende. Mens noen av variablene ikke er signifikante (ns), er andre relativt moderate. Noen har også en meget sterk samvariasjon.

	Faglig lærerstøtte Hele utvalget	Faglig lærerstøtte Minoritet	Faglig lærerstøtte Majoritet	Faglig lærerstøtte Mix
-faglig mestring (norsk skriftlig)	,040	,003	,241(*)	-,154 (ns)
-faglig mestring (matematikk)	,020	,038	,103	-,314 (ns)
-skoletrivsel	,305(**)	,225(**)	,530(**)	,543(**)

Tabell 11: Korrelasjoner/samvariasjon mellom faglig lærerstøtte og faglig mestring (målt i fagene norsk skriftlig og matematikk) og faglig lærerstøtte og skoletrivsel. Tabellen viser eventuell samvariasjon hos gruppene minoritet, majoritet og mix.

For det totale utvalget som helhet er det bare mål på faglig lærerstøtte og skoletrivsel som viser samvariasjon. Denne viser seg imidlertid å være relativ sterk (.305**). Hvis man ser på de ulike etniske gruppene finner man den samme tendensen. Samvariasjonen viser seg å være signifikant mellom faglig lærerstøtte og skoletrivsel. Både hos de minoritetsspråklige, de majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene finner vi dette. Hos de minoritetsspråklige elevene eksisterer det en moderat sammenheng på .225(**) mellom faglig lærerstøtte og skoletrivsel, mens det hos de majoritetsspråklige og interkulturelle elevene er en langt sterkere samvariasjon mellom de to variablene. Hos de majoritetsspråklige elevene finner man en korrelasjonskoeffisient på .530(**), og hos de interkulturelle elevene viser samvariasjonen hele .543(**). Disse samvariasjonene regnes for å være en meget sterke. Når det gjelder forholdet mellom faglig lærerstøtte og faglig mestring, er det bare hos de majoritetsspråklige elevene at man ser at det eksisterer en samvariasjon mellom variablene. Denne samvariasjonen finnes mellom faglig lærerstøtte og faglig mestring i norsk skriftlig. Korrelasjonskoeffisienten som er på, 241 (*) viser at det er en moderat sammenheng.

Resultatene viser at det til tross for at det er de minoritetsspråklige elevene som oppgir at de får mest faglig lærerstøtte, så er det altså bare hos de majoritetsspråklige elevene at vi finner en signifikant sammenheng mellom mestring (norsk skriftlig) og faglig lærerstøtte. Samtidig viser

korrelasjonsanalysene at det eksisterer en relativ sterk, og meget sterk samvariasjon mellom variablene faglig lærerstøtte og skoletrivsel. Noe underlig er det at det er hos de minoritetsspråklige elevene man finner det laveste signifikansnivået mellom de to variablene. De deskriptive statistikkene viste at det var disse elevene som opplevde mest faglig lærerstøtte, og registrerte høyest grad av skoletrivsel. Motsatt ser man at de majoritetsspråklige elevene oppga at de i minst grad mottok faglig lærerstøtte, likevel var det her man fant en signifikant sammenheng mellom faglig lærerstøtte og faglig mestring (norsk skriftlig), samt en meget sterk samvariasjon mellom faglig lærerstøtte og skoletrivsel. Her må det tilføyes at det var de majoritetsspråklige elevene som også opplevde minst grad av skoletrivsel.

4.3.1.2 Forholdet mellom emosjonell lærerstøtte, faglig mestring og skoletrivsel

I korrelasjonsmatrisen under ser man at emosjonell lærerstøtte og faglig lærerstøtte samvarierer nokså likt med faglig mestring i norsk, samt skoletrivsel. Både når det gjelder hele utvalget og de ulike etniske gruppene, ser man at variablene som måler emosjonell og faglig lærerstøtte er ganske samstemte.

	Emosjonell lærerstøtte Hele utvalget	Emosjonell lærerstøtte Minoritet	Emosjonell lærerstøtte Majoritet	Emosjonell lærerstøtte Mix
-faglig mestring (norsk skriftlig)	,045	,008	,275(*)	-,002
-faglig mestring (matematikk)	,040	,050	,165	-,297 (ns)
-skoletrivsel	,313(**)	,238(**)	,530(**)	,535(**)

Tabell 12: Korrelasjoner/samvariasjon mellom emosjonell lærerstøtte og faglig mestring (målt i fagene norsk skriftlig og matematikk), samt mellom emosjonell lærerstøtte og skoletrivsel. Tabellen viser eventuell samvariasjon hos gruppene minoritet, majoritet og mix.

Av tabell 12 ser man at alle de signifikante korrelasjonene er positive, noe som betyr at høye skårer på emosjonell lærerstøtte assosieres med høye skårer på faglig mestring og skoletrivsel. Når en tar for seg det totale utvalget, finner man at det ikke er noen signifikante sammenhenger mellom emosjonell lærerstøtte og mestring, hverken i norsk eller matematikk. Likevel er det en positiv korrelasjon mellom emosjonell lærerstøtte og faglig mestring i norsk skriftlig hos de majoritetsspråklige elevene. Koeffisienten som viser ,275(*), uttrykker en moderat sammenheng mellom variablene, og er nærliggende den man fant når det gjaldt sammenhengen mellom faglig lærerstøtte og faglig mestring i norsk skriftlig (,241(*)), hos de majoritetsspråklige elevene.

Til tross for at det bare hos de majoritetsspråklige elevene at man finner en sammenheng mellom emosjonell lærerstøtte og mestring, ser man av analysene at det hos det totale utvalget er en positiv korrelasjon mellom emosjonell lærerstøtte og skoletrivsel. Denne må sies å være relativt sterk, da den måler .313 (**). Denne trenden ser man også hos de ulike etniske gruppene i utvalget. Hos de minoritetsspråklige elevene finner man igjen den laveste positive sammenhengen mellom emosjonell lærerstøtte og skoletrivsel. Det viser seg at denne korrelasjonskoeffisienten (.238(**)) er lavere enn den man finner hos det totale utvalget (.313(**)). Hos de majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene er forholdet mellom emosjonell støtte fra lærer og skoletrivsel langt sterkere. Hos de majoritetsspråklige elevene ser man at det eksisterer en samvariasjon på ,530(**), mens koeffisienten man finner hos de interkulturelle elevene viser hele .535(**). Disse koeffisientene må regnes som svært sterke.

Resultatene i korrelasjonsmatrisen viser altså at det er positive relasjoner mellom emosjonell støtte fra lærer og skoletrivsel. De sterkeste samvariasjonene finner man hos de majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene. Resultatene er noe oppsiktsvekkende da de deskriptive analysene viste at det var de minoritetsspråklige elevene som mottok mest emosjonell støtte fra lærer, samt at de oppga høyest grad av skoletrivsel blant elevene i utvalget. Motsatt var det de majoritetsspråklige elevene som rapporterte om lavest grad av emosjonell lærerstøtte og skoletrivsel. Også når det gjelder forholdet mellom emosjonell lærerstøtte og faglig mestring, var resultatene noe overraskende. Mens det i de deskriptive analysene viste seg å være de minoritetsspråklige elevene som mottok mest emosjonell støtte fra lærer, var det bare hos de majoritetsspråklige elevene at man fant en positiv sammenheng mellom emosjonell støtte og

faglig mestring (norsk). Her må det nevnes at de majoritetsspråklige elevene registrerte høyere karakterer som mål på faglig mestring, men det var ikke de store forskjellene mellom dem og de minoritetsspråklige elevene.

4.3.1.3 Forholdet mellom klassestøtte, faglig mestring og skoletrivsel

Under ser man korrelasjonsmatrisen som viser samvariasjon mellom variablene klassestøtte, faglig mestring og skoletrivsel. Av tabellen kan en lese at det ikke er noen signifikante korrelasjoner mellom klassestøtte og mestring, hverken i matematikk eller i norsk. Derimot er det hos alle gruppene en positiv korrelasjon mellom klassestøtte og skoletrivsel. I det totale utvalget ser man av tabellen at forholdet mellom klassestøtte og skoletrivsel viser en samvariasjon på .383(**). Dette regnes som en relativ sterk samvariasjon. Når man går inn og ser på forholdet mellom klassestøtte og skoletrivsel hos de ulike etniske gruppene finner man forskjeller i de positive korrelasjonene. De minoritetsspråklige elevene er dem som viser lavest samvariasjon mellom klassestøtte og skoletrivsel. Til tross for at samvariasjonen viser .354 (**), noe som gir uttrykk for en relativ sterk samvariasjon, er den lavere enn den man finner hos hele utvalget som helhet (.383(**)). De interkulturelle elevene har en meget sterk samvariasjon når det gjelder klassestøtte og skoletrivsel. De plasserer seg over gjennomsnittet med en koeffisient på .454(*). Av tabellen ser man at det er de majoritetsspråklige elevene som har den klart høyeste samvariasjon, og denne viser hele .584 (**). Dette må anses å være en svært sterk samvariasjon.

	Klassestøtte Hele utvalget	Klassestøtte Minoritet	Klassestøtte Majoritet	Klassestøtte Mix
-faglig mestring (norsk skriftlig)	,011	-,035	,143	-,067
-faglig mestring (matematikk)	-,010	-,029	,045	-,151
-skoletrivsel	,383(**)	,354(**)	,584(**)	,454(*)

Tabell 13: Korrelasjoner/samvariasjon mellom klassestøtte og faglig mestring (målt i fagene norsk skriftlig og matematikk), samt mellom klassestøtte og skoletrivsel. Tabellen viser eventuell samvariasjon hos gruppene minoritet, majoritet og mix.

Matrisen viser altså ingen sammenheng mellom klassestøtte og mestring. Man skulle på forhånd anta at det å motta støtte fra medelever gjør at forholdene ligger bedre til rette med tanke på mestring. På samme tid ble det heller ikke funnet noen oppsiktsvekkende sammenhenger mellom lærerstøtte og mestring. Det at det er hos de minoritetsspråklige elevene at man finner den laveste sammenheng mellom klassestøtte og skoletrivsel er et interessant funn, da de deskriptive analysene viser at det er de minoritetsspråklige elevene som uttrykker at de får mest klassestøtte, samt at de trives i høyest grad på skolen. På samme måte er det noe underlig at det var de majoritetsspråklige elevene som fikk den sterkeste samvariasjonen. Hvis man går tilbake til de deskriptive analysene finner man nettopp at det var disse elevene som opplevde minst grad av klassestøtte, og trivdes minst på skolen. Resultatene hos de interkulturelle elevene var derimot mer som forventet, når man tar de deskriptive analysene i betraktning. Analysene viste nemlig at disse elevene plasserer seg mellom de to andre gruppene både når det gjelder å motta klassestøtte, og i hvilken grad de opplever å trives på skolen.

4.3.2 Multippel regresjonsanalyse

Mens korrelasjonsanalysen (korrelasjonskoeffisienten) bare forteller oss hvorvidt og i hvilken grad vi har en samvariasjon mellom to variabler, vil regresjonsanalysen i tillegg gi oss predikerte verdier for hver enkelt enhet. En kan si at regresjonsanalysen går mer i dybden og forsøker å finne kausale sammenhenger. Dette betyr at analyseresultatene gir oss informasjon om en eller flere variabler er årsak til variasjon hos en annen variabel (den avhengige).

Fordelen med regresjonsanalyse er at man enkelt kan inkludere flere uavhengige variabler i analysen (Johannessen, 2007:140). Ifølge Ringdal skal den avhengige variabelen i en regresjonsanalyse være kontinuerlig. Dette er tilfredsstillende for variabler som er målt på intervall- og forholdstallsnivå, men blir mer problematisk for ordinale variabler. Likevel er det vanlig å behandle ordinale variabler med fem eller flere verdier som kontinuerlige hvis dette er teoretisk meningsfylt. Slik blir den målte variabelen en grov representasjon av en underliggende kontinuerlig teoretisk variabel (2001:391). I regresjonsanalysene ble det foretatt multiple regresjonsanalyser i form av hierarkisk lineær regresjon. Ved denne formen for regresjon inkluderes de uavhengige variablene i blokker, enten enkeltvis eller flere variabler i hver blokk. Johannessen sier at det er forskeren selv som avgjør hvilke variabler som inngår i hver blokk, samt rekkefølgen på disse. Ut i fra teoretiske vurderinger eller hypoteser som studeres, er det ofte forskningsdesiget som bestemmer rekkefølgen på blokkene/variablene (Johannessen, 2007:141). Det mest vesentlige i regresjonsanalysen er hvor god modellen er, og hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som forklares av den uavhengige variabelen. Johannessen sier at det mest benyttede målet på dette er den multiple regresjonskoeffisienten eller R^2 (2007:138).

4.3.2.1 Forholdet mellom støttevariabler, mestring og skoletrivsel

I den hierarkiske lineære regresjonsanalysen var det ut i fra avhandlingens problemstilling interessant å se om de ulike uavhengige støttevariablene var årsak til variasjon hos de avhengige variablene; mestring og skoletrivsel. Analysene ble foretatt separat på de tre ulike elevgruppene i utvalget. Dette for å se om det var noen forskjeller i variansen mellom variablene hos de tre ulike elevgruppene. Analysen viste imidlertid at problemet med multikollinearitet oppsto mellom de

uavhengige lærerstøttevariablene; emosjonell og faglig lærerstøtte. Roland sier at multikollinearitet gjør analysene upålitelige ved at uavhengige variabler er sterkt korrelert (Roland, 2007: 81). Når multikollinearitet opptrer ser man at de uavhengige variablene måler samme fenomen, noe som bidrar til en kunstig høy R^2 . I følge Johannessen vil korrelasjonsanalyser som viser at de uavhengige variablene korrelerer høyere enn Pearsons r 0,7 ha problemer med multikollinearitet (2007:147). I dette tilfelle viser det seg at man finner en Pearsons r på ,896(**) mellom emosjonell og faglig lærerstøtte, hos det totale utvalget. Hos noen av de enkelte gruppene er koeffisienten også høyere. Hos de interkulturelle elevene viser det seg imidlertid at samvariasjonen mellom de to nevnte uavhengige variablene er på hele ,938 (**). Johannessen sier at hvis det er problemer med multikollinearitet, er det sannsynlig at variablene måler det samme og at man bør utelate en av disse fra analysen (ibid.). I regresjonsanalysen blir derfor faglig og emosjonell lærerstøtte slått sammen til en lærerstøtte-skala. Slik unngår man å måtte utelate noen av variablene fra analysen, og samtidig vil man kunne se hvordan lærerstøttevariabelen er årsak til variasjon hos de avhengige variablene; mestring og skoletrivsel.

Ut i fra de tidligere bivariate korrelasjonsanalysene var det ikke forventet at det skulle være noen overraskende funn når det gjaldt forholdet mellom støttevariablene og mestringsvariablene (norsk skriftlig og matematikk). Som tidligere nevnt viste korrelasjonsanalysene at det ikke var noen sammenheng mellom støttevariablene og mestring i matematikkfaget. I norskfaget var det bare hos de majoritetsspråklige elevene at det eksisterte sammenheng mellom lærerstøtte og mestring. Matrisene viste en korrelasjon mellom faglig lærerstøtte og mestring i norsk på ,241(*), mens forholdet mellom emosjonell lærerstøtte og mestring i norsk var ,275(*). Disse resultatene gjenspeilte seg i de multivariate regresjonsanalysene. De uavhengige variablene lærer- og klassestøtte forklarte ikke noen særlige variasjoner på mestring i fagene norsk og matematikk. Hos de majoritetsspråklige elevene kunne man se at klasse- og lærerstøtte hadde en forklart varians på 5 % på faglig mestring i norsk skriftlig. Noe som betyr at 95 % av variansen skyldes andre utenforstående variabler.

Når man imidlertid så på støttevariablenes varians på den avhengige variabelen skoletrivsel, ble det som forventet ut i fra tidligere bivariate korrelasjonsanalyser avdekket ulike variansforhold hos de tre ulike gruppene. Det var hos de majoritetsspråklige elevene at man fant at støttevariablenes varians hadde størst forklaring på skoletrivsel-variabelen. Under ser man

koeffisientene og modellsammendraget for den hierarkiske regresjonsanalysen, hos de majoritetsspråklige elevene (de uavhengige variablene lærerstøtte (blokk 1) og klassestøtte (blokk 2)).

Coefficient a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.394	.301		7.954	.000
	lærer_støtte	.397	.070	.543	5.667	.000
2	(Constant)	1.067	.380		2.807	.006
	lærer_støtte	.275	.066	.375	4.131	.000
	klassestøtte	.601	.124	.442	4.865	.000

a. Dependent Variable: Alt i alt, hvor godt trives du på skolen

Tabell 13a: Regresjonsanalyse- avhengig variabel (majoritet)

Model Summary (majoritet)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.543 ^a	.294	.285	.709
2	.680 ^b	.462	.448	.623

a. Predictors: (Constant), lærer_støtte

b. Predictors: (Constant), lærer_støtte, klassestøtte

Tabell 13b: Regresjonsanalyse-modellsammendrag (majoritet)

Av modellsammendraget i tabell 13b, finner man at R^2 (Adjusted R Square) for lærerstøtte var på hele ,285. Ved kombinasjonen lærerstøtte og klassestøtte økes R^2 til hele ,448. Dette kan tolkes som at hele 45 % av variasjonen i den avhengige variabelen skoletrivsel er forklart av de uavhengige variablene lærer- og klassestøtte. Det betyr at 55 % av variasjonen skyldes andre variabler og tilfeldigheter (Johannessen, 2007: 142). Jo høyere R^2 er, desto bedre er analysemodellen, og dens forklaringskraft på de uavhengige variablenes variasjoner i den avhengige variabelen (Johannessen, 2007: 139). Hos de majoritetsspråklige elevene blir feilmarginen redusert med 45 % når vi bruker lærer- og klassestøtte til å forklare variansen i skoletrivsel (Johannessen, 2007: 142).

Hos de interkulturelle elevene (tabell 13c) ble det avdekket noe lavere verdier på de nevnte variabler i regresjonsmatrisene. Fra modellsammendraget i tabellen under ser man at lærerstøtte har større forklart varians på skoletrivsel, enn det klassestøtte har. R^2 for lærerstøtte viser at den forklarer hele 27 % av skoletrivselen, mens lærer- og klassestøtte forklarer 28 % av variansen i skoletrivsel, hos de interkulturelle elevene. Dette betyr 28 % av variasjonen skyldes lærer- og klassestøtte, mens 72 % av variasjonen skyldes andre variabler og tilfeldigheter.

Model Summary (mix)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.546 ^a	.298	.272	.801
2	.579 ^b	.335	.284	.794

a. Predictors: (Constant), lærer_støtte

b. Predictors: (Constant), lærer_støtte, klassestøtte

Tabell 13c: Regresjonsanalyse-modellsammendrag (mix)

Det var hos de minoritetsspråklige elevene at man fant at lærer- og klassestøtte har minst forklart varians på skoletrivsel, blant elevgruppene i utvalget. I tabell 13d (under) ser man at lærerstøtte har en forklart varians på 5,4 %, mens når man ser på kombinasjonen lærer- og klassestøtte, øker R^2 til 14,3 %. Dette kan tolkes som at 14 % av variasjonen i den avhengige variabelen skoletrivsel er forklart av variablene lærer- og klassestøtte. Dette betyr at vi reduserer feilgjetingen med 86 %, og tilskriver disse andre variabler.

Model Summary (minoritet)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.240 ^a	.058	.054	.847
2	.387 ^b	.150	.143	.806

a. Predictors: (Constant), lærer_støtte

b. Predictors: (Constant), lærer_støtte, klassestøtte

Tabell 13d: Regresjonsanalyse-modellsammendrag (minoritet)

5 Diskusjon og avsluttende merknader

5.1 Sosial støtte, faglig mestring og skoletrivsel i et flerkulturelt perspektiv

I denne avhandlingen har fokuset vært rettet mot hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever å motta sosial støtte i skolesammenheng, og hvilken betydning denne støtten har for deres faglige mestring og skoletrivsel. Etersom tema som dannet grunnlag for problemstillingen var av meget omfattende art, var det nødvendig å ta avgrensede forskningsmessige valg. Den sosiale støtten i et skoleperspektiv har vært hovedansvarlig for problemstillingen. Dette betyr at det er elevenes selvrapporterte opplevelse av lærer- og klassestøtte som har ligget til grunn for problemstillingen, og denne støtts betydning for elevenes faglige mestring og skoletrivsel.

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra de deskriptive, bivariante og multiple analysene bli diskutert, og sett i lys av tidligere empiri om tema. Etter dette vil også ulike begrensinger ved undersøkelsen bli belyst. Til slutt vil det komme en konklusjon og implikasjoner for videre forskning.

5.1.1 Faglig lærerstøtte

De deskriptive analysene viste at elevene i det totale utvalget opplever at de ”som oftest” mottar faglig lærerstøtte. Når man ser på tidligere nasjonale studier om faglig lærerstøtte i skolen, representerer resultater fra foreliggende studie langt i fra nedslående resultater. Som tidligere nevnt fant Bru og Thuen (1999:52) at halvparten av elevene i niende klasse oppga at de var godt fornøyd med lærerens faglige støtte²⁵. Samtidig oppga 10 % av elevene i niende klasse at de var misfornøyd med den faglige støtten. I Elevundersøkelsen 2009 ble det avdekket at 55 % av elevene i grunnskolen får faglig hjelp og støtte fra læreren, i mange eller alle/de fleste fag. Her må det presiseres at Skaalvik et.al (2009:99) fant at grunnskoleelever oftere enn elever i den videregående skolen, får faglig støtte når de trenger det. Resultatene over tatt i betraktning, ser det ikke ut til at elevene i de to flerkulturelle skolene i utvalget får mindre faglig støtte enn elever

²⁵ Kvantitativ spørreundersøkelse, våren 1998, blant nærmere 4000 elever i 6. og 9. klasse.

i øvrige skoler. Når gjennomsnittet av elever i utvalget oppgir at de ”som oftest” får faglig lærerstøtte, vitner det om at elevene får tilfredsstillende støtte, og at det ikke er stor grunn til bekymring. Resultatene i de ulike etniske gruppene viste at det var de minoritetsspråklige elevene som oppga at de fikk mest av denne støtten fra sin lærer. Dette var også den eneste av de tre gruppene som oppga at de ”nesten alltid” fikk denne støtten. De majoritetsspråklige elevene var dem som rapporterte om minst faglig lærerstøtte, mens de interkulturelle elevene plasserte seg i mellomsjiktet mellom de to andre gruppene. At de minoritetsspråklige elevene vurderer lærerne i mer positiv retning enn det de etnisk norske elevene gjør, er i tråd med tidligere forskning. Ifølge Bakken (2003:82) ser man at minoritetsspråklige elever gjennomgående vurderer lærerne i mer positiv retning, enn det de majoritetsspråklige elevene gjør. Bakken fant at de i større grad uttrykker at de føler læringsutbytte og at lærerne er flinke til å undervise. Dette til tross for at flere av de minoritetsspråklige elevene enn de majoritetsspråklige elevene, opplever at de får lite oppmerksomhet fra lærerne. Et spørsmål man kan stille seg er om de minoritetsspråklige elevene i foreliggende undersøkelse virkelig får like mye lærerstøtte som de gir uttrykk for. Det kan tenkes at disse elevene ut i fra kulturelle koder og tradisjoner har en større autoritetsfølelse og respekt ovenfor lærere enn det etniske norske elever har. Hvis dette er tilfellet, kan det tenkes at de rapporterer om mer faglig støtte enn det de i realiteten får. På en annen side kan det også tenkes at de minoritetsspråklige elevene får mer støtte fra lærer nettopp fordi lærerne vet at disse elevene trenger god oppfølging. Mange av disse elevene har ikke bodd i Norge hele sin levealder, og trenger ekstra støtte og hjelp, spesielt med tanke på språkinnlæring. I og med at elevene i nevnte utvalg går på skoler som betegnes som flerkulturelle, kan det tenkes at lærerne har økt kunnskap og innsikt om hvilke støtte og hjelp mange av disse elevene trenger.

5.1.2 Emosjonell lærerstøtte

De deskriptive analysene av opplevd emosjonell lærerstøtte viste de samme tendensene som det man fant når man målte elevenes opplevelse av faglig lærerstøtte. I det totale utvalget rapporterte elevene gjennomsnittlig at de ”som oftest” mottok emosjonell lærerstøtte. Når man ser på tidligere studier som har satt fokus på elevers opplevelse av emosjonell lærerstøtte, finner man at elever generelt er mer misfornøyde med lærerens evne til å gi denne støtten, framfor den faglige støtten (Bru. et al, 1998: 346; Bru og Thuen, 1999 : 64). Nordahl (2000:52) har også antydnet at

lærerne er sterkere engasjert i faglige prestasjoner og innsats, enn i elevenes personlige og sosiale situasjon. I avhandlingens utvalg ser det imidlertid ikke ut til at elevene føler at de får mindre emosjonell lærerstøtte i forhold til faglig lærerstøtte. Den eneste forskjellen finner vi hos de majoritetsspråklige elevene som opplever at de får noe mer faglig støtte enn emosjonell støtte²⁶. Forskjellen er imidlertid ikke stor. Resultatene fra studien bekrefter altså ikke tidligere forskning som viser at lærere gir mer faglig enn emosjonell lærerstøtte. For det totale utvalget i denne studien rapporteres det at læreren gir både faglig og emosjonell støtte i nokså lik grad.

Ser man på de ulike gruppene var det de minoritetsspråklige elevene som opplevde at de fikk mest emosjonell lærerstøtte, og som hevdet at de ”nesten alltid” fikk slik støtte. Igjen var det de majoritetsspråklige elevene som opplevde å få minst av denne støtten, mens de interkulturelle elevene plasserte seg mellom de to andre gruppene. Det finnes lite tidligere forskning om hvordan ulike etniske elevgrupper opplever at de får emosjonell lærerstøtte, men Oppedal og Døhlie (1997a:23) fant at det ikke var noen signifikante forskjeller mellom norskspråklige elever og elever med innvandrebakgrunn, når det gjaldt opplevelsen av emosjonell lærerstøtte. Bakken (2003: 83) har funnet at det er flere minoritetsspråklige ungdommer enn majoritetsspråklige ungdommer, som opplever at de får lite oppmerksomhet av lærerne. Resultatene fra denne undersøkelsen viser imidlertid at de minoritetsspråklige elevene opplever mest emosjonell lærerstøtte.

En av variablene som inngikk i skalaen for emosjonell lærerstøtte var hvorvidt elevene henvendte seg til lærer med personlige problemer. I den deskriptive delen av denne avhandlingen finner man at det var flere av de minoritetsspråklige enn de majoritetsspråklige elevene, som henvendte seg til lærer når de hadde et personlig problem. Mens en fjerdedel (25,2 %) av de minoritetsspråklige elevene oppga at læreren deres ”alltid” hjalp dem med personlige problemer, var det 15,2 % av de majoritetsspråklige elevene som svarte dette. Hos elevene i den interkulturelle gruppen var det 20 % av elevene som svarte ”alltid” på dette utsagnet. Også Øia (2005:30) har avdekket at flere minoritetsspråklige enn etniske norske elever, henvender seg til lærerne når de har et personlig problem. Hvis så er tilfelle kan det være noe av årsaken til at de får emosjonell støtte i større grad. Det kan også tenkes at de minoritetsspråklige elevene rapporterer at de opplever mer emosjonell lærerstøtte fordi de ut i fra kulturelle koder har større respekt for lærerne.

²⁶ Faglig lærerstøtte (mean= 4.2), emosjonell lærerstøtte (mean=4.1)

5.1.3 Klassestøtte

De deskriptive analysene viste at elevene i det totale utvalget uttrykte at de er ”delvis enig” (mean=3.3) i at de opplever klassestøtte. Her er det viktig å påpeke at variasjonsbredden er fra 1-4, der 1 uttrykker lite klassestøtte og 4 uttrykker høy klassestøtte. Når det bare er fire verdier på variabelen, blir svaralternativene til elevene noe begrenset. Når man bruker en skalering med mange alternativer, får respondentene en følelse av å kunne velge langs en lengre skala. Hvis skaleringene er korte med få dimensjoner er sjansen større for at respondentene skal krysse av på midten (Roness, 1999: 63).

Når det gjelder elevenes opplevelse av støtte fra klassekamerater, viser de deskriptive analysene at de minoritetsspråklige elevene opplever mest av denne støtten. De majoritetsspråklige elevene opplever i minst grad at de får slik støtte, og de interkulturelle elevene befinner seg mellom de to andre gruppene når det gjelder opplevelsen av å motta klassestøtte. Som tidligere nevnt har det ikke vært noen omfattende forskning når det gjelder i hvilken grad elever opplever at de får sosial støtte fra sine medelever i klassen. I avhandlingens teoridel var det likevel beskrevet funn fra Jakobsen (2008: 37), som også fant at etniske norske barn opplevde lavere klassestøtte enn barn med innvandrerbakgrunn.

På den annen side fant Oppedal og Døhlie (1997a: 23) at norskspråklige ungdommer i større grad enn elever med innvandrerbakgrunn, fikk støtte fra klassekamerater. Deres resultater viste at hele 48 % av elevene med innvandrerbakgrunn, etter 1 ½ år i 7. klasse, fikk dårlig støtte av klassekameratene. Hos de norskspråklige elevene var det bare 26 % som oppga det samme svaret.

Dette er noe motstridende resultater, men her må det presiseres at det er mange andre faktorer som kan være avgjørende for om elevene opplever klassestøtte.

5.1.4 Sosial støtte, mestring og skoletrivsel

Hovedmålet for denne studien var å belyse hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever å motta sosial støtte i skolesammenheng. Det var også viktig å sette fokus på hvordan denne støtten har betydning for deres faglige mestring og skoletrivsel. I analysedelen ble det derfor satt lys på forholdet mellom uavhengige og avhengige variabler, altså om det finnes sammenhenger mellom sosial støtte fra lærer og klassekamerater, faglig mestring og skoletrivsel.

Når det gjelder forholdet mellom støttevariabler og mestring, viste korrelasjonsmatrisene at det var en positiv sammenheng mellom faglig lærerstøtte og mestring. Denne sammenhengen fant man ikke hos alle de tre gruppene i utvalget. Det var bare hos de majoritetsspråklige elevene at matrisen viste en positiv samvariasjon, og korrelasjonen var mellom faglig lærerstøtte og faglig mestring i norsk skriftlig. Det var også bare hos de majoritetsspråklige elevene at det ble avdekket en sammenheng mellom emosjonell lærerstøtte og faglig mestring i norsk skriftlig. Ved begge tilfellene av samvariasjon, uttrykte koeffisientene en moderat sammenheng mellom variablene²⁷. Det ble ikke funnet noen sammenheng mellom faglig/emosjonell lærerstøtte og faglig mestring i matematikk hos noen av gruppene i utvalget.

Når det gjelder betydningen støtte fra klassekamerater har for faglig mestring, ble det i foreliggende studie ikke avdekket noen samvariasjoner mellom klassestøtte og faglig mestring på skolen hos noen av gruppene i utvalget.

Som nevnt i avhandlingens teoridel, viser forskning fra mange europeiske land, samt Amerika, at det er samstemmighet om at en sterk fagorientering der læreren gir faglig støtte til elevene, har forventninger til dem og skaper en sosial atmosfære i klasserommet, har betydning for elevenes læringsprosesser (Birkemo, 2002: 230). Rutter (1980) og Mortimore (1988) fant at skoler med gode resultater utmerket seg ved at lærerne ga god faglig støtte gjennom å være oppmuntrende, stimulerende og entusiastiske. Lærerne ga god faglig støtte og fulgte med på den enkelte elevs faglige fremgang (Birkemo, 2002: 225). Også Reynolds påpekte viktigheten av lærerens faglige støtte for elevenes mestringspotensiale (Birkemo, 2002: 226). Norske forskere som Larsen og

²⁷ Faglig lærerstøtte og faglig mestring i norsk skriftlig (majoritetsspråklige elever) = ,241(*)

Emosjonell lærerstøtte og faglig mestring i norsk skriftlig (majoritetsspråklige elever) = ,275(*)

Øzerk (1999:16) framhever også fruktbarheten av faglig ros i forhold til elevenes mestring i skolesammenheng; oppmuntring og positiv tilbakemelding på utfordringer og oppgaver øker elevenes generelle motivasjon for nye mestringsforsøk. Barn og unge er lærelystne og de blir motiverte når det blir lagt til rette for utfordringer. Faglig støtte fra læreren skaper slik motivasjon til å mestre nye faglige utfordringer. Også når det gjelder den betydning lærerens emosjonelle støtte har for faglig mestring, viser nasjonal forskning at denne støtten øker elevenes konsentrasjon og interesse for skolearbeidet. Emosjonelle støtterelasjoner til lærere fører til at elevene i større grad lytter til lærerne og blir motivert til å mestre faglig (Bru og Thuen, 1999: 65). Også Nordahl (2002:112) har funnet at elever blir motivert og inspirert av lærere som viser dem respekt og vektlegger gode relasjoner med elevene.

I avhandlingens teoridel ble det beskrevet at klassemiljøet og den støtten elever får fra sine klassekamerater har effekt på blant annet skoleprestasjoner (Nordahl, 2002: 18). Motsatt hevder Nordahl at elever som opplever lite klassestøtte fra medelever, kan føre til at de arbeider mindre med skolearbeidet. Motivasjonen til faglige prestasjoner blir lavere, noe som gir seg utslag i dårligere karakterer. Dårlige karakterer kan igjen føre til at elevenes opplevelse av faglig mestring uteblir (ibid.).

De multiple regresjonsanalysene gjenspeilte i stor grad de bivariate analyseresultatene. Det ble ikke funnet noen sammenheng mellom støttevariablene og mestring i matematikkfaget. I norskfaget viste matrisene at de uavhengige variablene lærer- og klassestøtte ikke forklarte noen særlige variasjoner på mestring i fagene norsk og matematikk. Hos de majoritetsspråklige elevene kunne man se at klasse- og lærerstøtte hadde en forklart varians på 5 % på faglig mestring i norsk skriftlig. Noe som betyr at 95 % av variansen skyldes andre utenforstående variabler.

Ut i fra internasjonal og nasjonal forskning skulle man anta at foreliggende studie skulle vise en noe mer positiv sammenheng mellom variablene lærerstøtte og mestring, og at støttevariablene skulle ha en større predikert forklaring på mestring. Riktignok ble det avdekket en moderat sammenheng mellom faglig og emosjonell lærerstøtte og norsk skriftlig hos de majoritetsspråklige elevene. Det var også hos disse elevene man fant at klasse- og lærerstøtte hadde en forklart varians på 5 % på faglig mestring i norsk skriftlig. Denne sammenheng ble likevel ikke funnet hos de andre gruppene. Man kan gjerne si at resultatene fra undersøkelsen var

noe overraskende. Hvis støtte fra medelever fører til at elevene har høyere faglig mestring på skolen, skulle man også anta at det i foreliggende studie ville vise seg en sammenheng mellom disse variablene. Heller ikke her ble det avdekket noen signifikante sammenhenger mellom variablene. De deskriptive analysene viste at det er de minoritetsspråklige elevene som oppgir at de får mest faglig og emosjonell lærerstøtte. Disse elevene gir uttrykk for noe lavere karakterer i norsk og matematikk, enn dem man finner hos de majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene. Det er likevel ikke snakk om noen påtagelige karakterforskjeller. Det er bare hos de majoritetsspråklige elevene at man finner en signifikant sammenheng mellom faglig/emosjonell lærerstøtte og faglig mestring (norsk skriftlig), og en forklart varians mellom variablene. Her kan det ikke utelukkes at det er andre variabler som spiller inn på forholdet mellom støtte og mestring. Selv om det er samvariasjon mellom variablene kan det være en mellomliggende variabel som forklarer sammenhengen. En slik mellomliggende variabel kan tenkes å være sosiale og kulturelle forhold ved elevenes familiebakgrunn. En sosioøkonomisk ressursforklaring tar utgangspunkt i at familier i ulik grad har ressurser til å stimulere og utvikle ferdigheter som læres i skolen. Modellen legger til grunn at elever fra lavere sosiale klasser har mindre ressurser og kulturell kapital og vil derfor komme dårligere ut i skolesystemet. En rekke studier har vist at sosioøkonomisk bakgrunn har stor betydning for faglige prestasjonsforskjeller, og det er også påvist at sosiale bakgrunnsfaktorer forklarer en stor del av forskjellene mellom etniske minoriteter og majoritetsbefolkningen i Norge. Bakken (2003: 80) fant at elevenes hjemmebakgrunn har stor betydning både for majoritets- og minoritetsspråklige elevers faglige prestasjoner i skolen. Det viste seg at økonomiske forhold og tilgang til PC i hjemmet har sterkere sammenheng med minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, mens foreldrenes utdanning og det kulturelle klimaet i familien har større betydning for majoritetsspråklige ungdommer. På samme tid viste resultatene at foreldrenes involvering i barnas skolegang har moderat betydning for barnas skoleprestasjoner. Dette forklarer Bakken med at involvering er mest utbredt i familier med størst økonomiske og kulturelle ressurser. Noe som majoritetsspråklige elever oftere får nytte godt av (ibid.). Lauglo (1996: 28) fant at familiens kulturelle ressurser²⁸ var en klar indikator for elevenes gjennomsnittskarakterer. Disse funnene indikerer at elever som skårer høyt på kulturelle ressurser i hjemmet, oftere får støtte og oppmuntring til å gjøre det bra på skolen, og dermed høster bedre karakterer enn dem som ikke

²⁸ Kulturelle ressurser er målt gjennom; fars utdanningsnivå, mors utdanningsnivå og antall bøker i hjemmet.

får denne støtten i særlig stor grad. Også Huang (2008:11) har funnet at foreldrenes og hjemmets sosiale status har en direkte, sterk og positiv effekt på elevers skoleprestasjoner. Her må det presiseres at det ikke er hjemmets økonomiske status som synes å ha en direkte effekt på elevenes skoleprestasjoner, men heller gode relasjoner mellom de unge og deres foreldre. Resultatene til Lauglo og Huang viser at elever som kommer fra hjem hvor familien har høy sosial/kulturell kapital, kan tenkes å få mer støtte til å arbeide med skolen og mestre bedre faglig, enn dem som kommer fra familier med mindre sosial/kulturell kapital (ibid.). På samme tid har Krange og Bakken (2004:89) funnet at sosial klasse har liten betydning for innvandrerelevens resultater i skolen. De hevder at disse ungdommene ofte mangler de kulturelle ressursene som gir bonus i form av gode karakterer. Selv om innvandreringdommens foreldre har høy utdanning, og mange bøker i hjemmet, er det ikke gitt at denne sosiale kapitalen gir avkastning i form av gode karakterer. Studier viser også at den sosiale ulikheten i elevers prestasjoner ser ut til å øke i det norske skolesystemet (ibid.).

Hvis man skal tolke resultatene fra foreliggende studie ut i fra de teoretiske resonnementene over, kan det tenkes at de majoritetsspråklige elevene besitter mer sosial/kulturell kapital enn de minoritetsspråklige elevene. Denne mellomliggende variabelen kan virke inn på korrelasjonsforholdet mellom lærerstøtte og mestring, og gi utslag på det signifikante korrelasjonsnivået mellom variablene.

Resultatene fra undersøkelsen viste altså ikke særlig grad av samvariasjon eller forklart varians mellom lærer- klassestøtte og faglig mestring. Når man derimot så på forholdet mellom sosial støtte og skoletrivsel, viste matrisene langt mer positive resultater. I forholdet mellom faglig lærerstøtte og skoletrivsel, eksisterer det en relativ sterk, og meget sterk samvariasjon mellom disse variablene. Man finner en samvariasjon på ($,305(**)$) hos hele utvalget samlet, noe som betegnes som en relativ sterk samvariasjon. Når man så på de tre gruppene separat, viste det seg at det var hos de interkulturelle elevene at man fant den sterkeste samvariasjonen ($,543(**)$). Også hos de majoritetsspråklige elevene må samvariasjonen ($,530(**)$) karakteriseres som meget sterk. Hos de minoritetsspråklige elevene ble det derimot registrert en samvariasjon på ($,225(**)$).

De samme tendensene ser vi når det gjelder forholdet mellom emosjonell lærerstøtte og skoletrivsel. Samlet sett oppnår det totale utvalget en score på $(,313(**))$ mellom de to variablene. Det er hos de interkulturelle $(,535(**))$ og de majoritetsspråklige elevene $(,530(**))$ man finner de sterkeste samvariasjonene. Også her ser man at samvariasjonen mellom emosjonell lærerstøtte og skoletrivsel er betydelig lavere hos de minoritetsspråklige elevene $(,238(**))$, enn den man finner hos de to andre gruppene.

Når man så på forholdet mellom klassestøtte og skoletrivsel fant man at det hos hele utvalget ble registrert en samvariasjon på $(,383(**))$ mellom de to variablene. Dette regnes som en relativ sterk samvariasjon. Blant de tre gruppene var det de majoritetsspråklige elevene som viste den høyeste korrelasjonen mellom variablene $(,584(**))$. De interkulturelle elevene hadde også en høy samvariasjon $(,454(**))$, og plasserte seg mellom de to andre gruppene. Til tross for at det hos de minoritetsspråklige elevene ble registrert den laveste samvariasjonen, var den likevel relativt sterk $(,354(**))$.

I regresjonsanalysene, der støttevariablenes varians på den avhengige variabelen skoletrivsel ble analysert, ble det som forventet ut i fra tidligere bivariate korrelasjonsanalyser avdekket ulike variansforhold hos de tre ulike gruppene. Det var hos de majoritetsspråklige elevene at man fant at støttevariablenes varians hadde størst forklaring på skoletrivsel-variabelen. Ved kombinasjonen lærer- og klassestøtte fant man at R^2 viste hele $,448$. Dette kan tolkes som at hele 45 % av variasjonen i den avhengige variabelen skoletrivsel er forklart av de uavhengige variablene lærer- og klassestøtte. Det betyr at 55 % av variasjonen skyldes andre variabler og tilfeldigheter (Johannessen, 2006: 142).

Hos de interkulturelle ble det avdekket noe lavere verdier på de nevnte variabler i regresjonsmatrisene. R^2 for lærerstøtte viste at den forklarer hele 27 % av skoletrivselen, mens lærer- og klassestøtte forklarer 28 % av variansen i skoletrivsel, hos de interkulturelle elevene. Dette betyr 28 % av variasjonen skyldes lærer- og klassestøtte, mens 72 % av variasjonen skyldes andre variabler og tilfeldigheter.

Det var hos de minoritetsspråklige elevene at man fant at lærer- og klassestøtte har minst forklart varians på skoletrivsel, hos elevgruppene i utvalget. Matrisen viste at lærerstøtte har en forklart varians på 5,4 %, mens ved kombinasjonen lærer- og klassestøtte øker R^2 til 14,3 %. Dette kan

tolkes som at 14 % av variasjonen i den avhengige variabelen skoletrivsel er forklart av variablene lærer- og klassestøtte. Dette betyr at vi reduserer feilgjettningen med 86 %, og tilskriver disse andre variabler.

I avhandlingens teoridel ble det beskrevet at elever som opplever at de har et godt forhold til lærerne, har høyere skoletrivsel enn elever som ikke opplever at de har et godt forhold til lærerne (Nordahl, 2002:112). Her er det snakk om lærere som både gir faglig støtte og ros, samt god emosjonell støtte som fører til trygge relasjoner mellom lærer og elev. Når elevene mestrer de faglige kravene på skolen, vil det være naturlig å anta at også graden av skoletrivsel øker. Som tidligere nevnt har det vist seg at trivselen er høyest i klasser hvor elevene presterer godt faglig og i klasser hvor undervisningen er preget av lite uro. Studier viser også at elever som trives i skolemiljøet har større forutsetninger for læring (Bakken, 2003: 84). Den emosjonelle lærerstøtten viser seg å være vel så viktig som den faglige støtten. Lærere som viser omsorg og anerkjennelse for den enkelte elev, skaper et sosialt klima i klassen som gir en aksept og trygghet for den enkelte elev, og klassen som helhet (Bru og Thuen, 1999: 65). I slike klassemiljøer opplever elevene større grad av skoletrivsel. Følelsen av å bli akseptert, anerkjent og respektert av medelever er også en vesentlig faktor for at elever skal oppleve at de trives på skolen. Som tidligere nevnt fant Arnesen (2004:176) at elevers trivsel og opplevelse av tilhørighet til skolen samstemte med hvordan de opplevde klassen sin og sin egen *posisjon* i den. De fleste elevene ga uttrykk for at det viktigste for trivselen på skolen var forholdet til medelever og venner. Støtte fra klassekamerater er helt klart en vesentlig faktor som må være tilstede for at elever skal trives i skolehverdagen. Opplevelsen av å motta støtte fra klassekamerater i form av å føle seg knyttet til klassen, at elevene i klassen er hyggelige med en, at de godtar en som en er, og at klassen vektlegger ens meninger, er grunnleggende for at man skal oppleve å trives på skolen.

Ut i fra de tidligere teoretiske resonnementene, var det ventet en positiv sammenheng mellom støttevariablene og skoletrivsel-variabelen. Den sterke korrelasjonen i det totale utvalget, og hos flere av gruppene i utvalget var likevel noe uventet. Man kan derfor anta at resultatene i foreliggende studie underbygger tidligere forskning som sier at faglig/emosjonell lærerstøtte og klassestøtte har relevant betydning for i hvilken grad elever trives på skolen. På samme tid er det verdt å merke seg at den laveste korrelasjonskoeffisienten og predikerte variansen mellom

støttevariablene og trivselsvariabelen var den man fant hos de minoritetsspråklige elevene. Dette kan virke noe overraskende da de deskriptive analysene viste at disse elevene scorer høyest på de undersøkte variablene; faglig/emosjonell lærerstøtte, klassestøtte og skoletrivsel. Som regresjonsanalysene viste var det hos de minoritetsspråklige elevene at man fant at lærer- og klassestøtte har minst forklart varians på skoletrivsel, hos elevgruppene i utvalget. Lærer- og klassestøtte hadde en forklart varians på 14,3 %. Som tidligere nevnt kan sosial/kulturell kapital fra hjemmet virke inn på forholdet mellom støtte og mestring i skolesammenheng. Det er ikke utenkelig at sosial/ kulturell kapital også kan virke inn på forholdet mellom støtte og skoletrivsel. Hvis det er tilfellet at majoritetsspråklige elever oftere kommer fra hjem med høy sosial/kulturell kapital, er det ikke utenkelig at denne faktoren kan påvirke både forholdet mellom støtte og mestring, samt støtte og skoletrivsel. En kan tenke seg at faglig mestring på skolen kan føre til økt skoletrivsel. I teoridelen kunne man nettopp lese om at elever som opplever at den faglige mestringsfølelsen uteblir, oftere kan oppleve at de trives mindre på skolen. Slik er det mulig å anta at hjemmets sosiale/kulturelle kapital kan føre til økte prestasjoner i skolen. Gode prestasjoner på skolen vil igjen kunne føre til at skoletrivselen øker. I et slikt perspektiv vil den mellomliggende variabelen sosial/kulturell kapital være en påvirkende faktor i de to nevnte forhold.

5.2 Begrensinger ved undersøkelsen

5.2.1 Årsakssammenhenger, kausalitet og signifikansnivå

Avhandlingen bygger på tverrsnittdata fra en spørreundersøkelse om trivsel og miljø i flerkulturelle skoler. Respondentene var elever som da gikk på niende og tiende klassetrinn, og i utvalget var det høy representativitet av elever med ulik etnisk bakgrunn. Jakobsen framsetter at man ved bruk av tverrsnittdata står i fare for å miste verdifull informasjon om endringer over tid. Dette er fordi dataene er samlet inn ved ett tidspunkt. Det er også vanskelig å si noe om kausale sammenhenger når data foreligger på samme tidspunkt (Jakobsen, 2008: 52). Som tidligere nevnt i avhandlingens metodedel, er det et omdiskutert spørsmål om hvorvidt man kan snakke om årsakssammenhenger og kausalitet i samfunnsvitenskapen. Ofte må man se seg fornøyd med å påvise at det er en sammenheng mellom variablene (Johannessen, 2006: 262). Til tross for at det i

studien er blitt brukt en analysemodell der variablene er inndelt i bakgrunnsvariabler, uavhengige og avhengige variabler, betyr ikke dette at meningen er å si noe *direkte* om kausalitetsforholdet mellom de aktuelle variablene.

I studien ble det avdekket en sammenheng mellom mål på sosial støtte (faglig/emosjonell lærerstøtte og klassestøtte) og skoletrivsel, hos de tre ulike gruppene. Det ble også funnet en samvariasjon mellom faglig/emosjonell lærerstøtte og faglig mestring (norsk skriftlig), hos de majoritetsspråklige elevene. Signifikansnivået avgjør styrken ved statistiske slutninger. I følge Johannessen (2006: 306) finnes det ingen fasit på hva som er en høy korrelasjon, det avhenger av hva som undersøkes og hva som forventes. Likevel sier man generelt i samfunnsvitenskapen, at Pearsons r opp til 0,20 er en moderat samvariasjon, 0,30-0,40 er relativ sterk samvariasjon og over 0,50 er meget sterk. I avhandlingens analysedel ser man at korrelasjonene varierte fra .2 til .5. Den statistiske signifikansen var, som tidligere nevnt, satt som reell / statistisk signifikant på tre p-verdigrenser; .05- nivå, .01- nivå og .001- nivå. I alle tabellene var signifikansnivået merket med stjerner og apostrof (*) etter følgende oppsett: * = $P < 0.05$; ** = $P < 0.01$; *** = $P < 0.001$. Selv om det er positive samvariasjoner, er det bare en antydning om kausalitet. Det kan være andre faktorer som bidrar til å forklare variansen i variablene. *Sosial støtte, faglig mestring og skoletrivsel* er komplekse fenomener. I samfunnsvitenskapelig forskning der man ønsker å forklare menneskelig atferd, kan man ikke utelukke at en tredje variabel har stor betydning for atferden. Her må det også påpekes at lave korrelasjoner ikke gir noen grunn til å avfeie resultater som ubetydelige (Håkansson og Lundbo, 2007:50).

5.2.2 Bruk av spørreskjema som selvrapporteringsmål

Når man bruker spørreskjema som selvrapportering har man mulighet til å nå mange respondenter, noe som gjør innsamling av data mindre tidkrevende og effektiv. Problemet med selvrapporteringsmål kan være at personer svarer i henhold til hva de anser som sosialt ønskelig, og at informasjonen slik ikke blir pålitelig eller reell. I avhandlingen kan dette være relevant da elevene skulle svare på skalaer som omhandlet sosial støtte fra lærere og klassekamerater. Mange elever kan nok føle at de vil opptre lojalt ovenfor sine lærere, men også klassekamerater. I en kulturell kontekst kan det også tenkes at det kan være forskjeller her. Elever med annen kulturbakgrunn, enn etnisk norske, kan tenkes i større grad å være oppdratt til å være

lojale, respektfulle og lydige mot voksne autoriteter, enn det etniske norske elever er oppdratt til. Ut i fra krysskulturell forskning ser man jo at den norske kulturen ofte blir mer omtalt som mer individualistisk orientert, mens det i mange andre kulturer er det kollektivistiske levesettet og tenkemåten som preger samfunnet. En kan forestille seg at elever med bakgrunn i mer kollektivistiske kulturer enn den norske, kan svare på deler av spørreskjemaet ut i fra en mer kollektivistisk tankegang. I mange av disse kulturene er voksenpersoner som lærere regnet for å ha større autoritet og respekt enn det de har i Norge. Dette kan resultere i at noen elever svarer på spørsmål om f. eks faglig og emosjonell lærerstøtte, ut i fra det de oppfatter som sosialt ønskeverdig og respektfullt ovenfor lærer.

Når man bruker selvrapportering som eneste informasjonskilde, får man ikke tilgang til informasjon fra andre informanter i respondentens sosiale nettverk. I den foreliggende studie er det bare elevene selv som er informanter, og det kan være en mulighet for at det er et misforhold mellom hvordan elevene svarer/opplever seg selv, i forhold til hvordan f. eks lærere oppfatter dem. For å få et reelt bilde av respondentene bør man, så godt det lar seg gjøre, inkludere mål fra flere kilder (Jakobsen, 2008: 53).

5.2.3 Måling av de ulike variablene

5.2.3.1 Måling av sosial støtte

I følge Jakobsen (2008: 54) er sosial støtte i form av selvrapportering en av de vanligste måtene å undersøke støtte på. Når elevene imidlertid selv rapporterer om støtte fra lærer og klassekamerater, kan det som tidligere nevnt tenkes at det kan bli et misforhold mellom hvor mye støtte elevene opplever at de får, og det de faktisk får. Dette er en forskningsmessig konsekvens av at man bare bruker data fra en gruppe informanter. Hadde man inkludert f. eks lærerens mening om hvor mye støtte de gir til elevene, hadde man fått informasjon fra to grupper av informanter, og det ville blitt et mer reelt bilde av hvor mye støtte elevene egentlig får. Et annet viktig aspekt ved måling av sosial støtte er det flerkulturelle perspektivet. Det kan tenkes at spørsmål som f.eks. ”det å føle seg knyttet til”, ”ha mye til felles med osv” tolkes forskjellig og har ulik verdi i de ulike etniske elevgruppene. Et tredje aspekt, når man måler lærer- og

klassestøtte, er at man ikke har tatt hensyn til hvor lenge elevene har gått i klassen. I og med at 125 av elevene i utvalget ikke er født i Norge, er det varierende hvor lenge noen av elevene har gått i klassen. Oppedal og Døhlie (1997a:34) framhever at fremmedspråklige elever kan bruke lengre tid på å finne seg til rette, og at selve prosessen med å knytte seg til klassen kan ta lengre tid for disse elevene. På samme tid ser ikke dette aspektet ut å ha stor betydning i denne studien da de deskriptive analysene viste at det var de minoritetsspråklige elevene som både opplevde mest faglig og emosjonell lærerstøtte, samt klassestøtte.

5.2.3.2 Måling av skoletrivsel

I spørreskjemaet fikk elevene et generelt spørsmål om i hvilken grad de trivdes på skolen. Når man skal studere trivsel, må man være seg bevisst om at selve trivselsbegrepet er et flerdimensjonalt begrep. I følge Skaalvik et.al (2006: 81) må man derfor være forsiktig med å omtale trivselsbegrepet i generelle termer. I Elevundersøkelsen 2006 viste analyser av trivselsbegrepet at det kan skilles mellom to dimensjoner av trivsel; *faglig* og *sosial* trivsel. Disse to dimensjonene viste seg å være lavt korrelert/samvariasjon²⁹. Skaalvik et.al framhever at selv om korrelasjonen mellom de to dimensjonene var positiv, var den så lav at *faglig* og *sosial* trivsel i praksis bør oppfattes som uavhengige av hverandre. Studier som har den intensjon å måle effekten av trivsel og hva som fremmer trivsel, må derfor skille mellom disse ulike dimensjonene av begrepet (ibid.). I datagrunnlaget som forelå for denne avhandlingen var det ikke mulig å studere de to dimensjonene av trivselsbegrepet separat. I følge prosjektleder var hovedintensjonen å måle den generelle opplevelsen av velvære i skolesammenheng. Likevel kan de høye tallene vise at elevene først og fremst tenker på de sosiale sidene ved skoletrivsel. Til tross for dette kan man ikke utelukke at noen av respondentene også inkluderer dimensjoner av faglig trivsel når de responderer på dette spørsmålet. På samme tid er det egne mål på skolemestring (faglig trivsel) i spørreskjemaet, og man kan anta at elevene derfor har oppfattet spørsmålet om skoletrivsel som et sosialt anliggende.

²⁹ Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse der elevene i grunnskolen og videregående skole har mulighet til å vurdere sitt eget læringsmiljø. Undersøkelsen er obligatorisk på 7. og 10. trinn i grunnskolen og på grunnkurs i videregående skole. For øvrige trinn er undersøkelsen frivillig.

Et annet viktig moment når man måler skoletrivsel i en flerkulturell kontekst er at trivselsbegrepet kan tolkes forskjellig og ha ulike verdi i de ulike etniske elevgruppene. Det som oppleves som trivsel kan være påvirket av kulturelle koder og oppfatninger. I et kulturpsykologisk perspektiv vil dette absolutt være reelt for hvordan elevene tolker trivselsbegrepet. Ut i fra de deskriptive analysene som viser at de minoritetsspråklige elevene er dem som trives best på skolen, kan det tenkes at kulturelle aspekter virker inn på hvordan elevene tolker trivselsbegrepet.

5.2.3.3 Måling av faglig mestring

I skolen brukes standpunktkarakterer i sentrale teoretiske skolefag som mål på skoleprestasjoner. Eksamensresultater eller prestasjoner på standardiserte tester gir et bilde på hva elevene presterer på bestemte prøver/tester, mens standpunktkarakterene blir en slags lærerbasert vurdering av elevenes akademiske prestasjoner over tid. Disse baserer seg gjerne på tester, oppgaver, prosjektarbeid og muntlig deltakelse som elevene har hatt gjennom skoleåret. Likevel kan man si at karakterer representerer et nokså grovt mål på elevenes læringsutbytte og faglige mestring (Bakken, 2003: 38). Som tidligere nevnt er skolen et sted hvor elevene får testet sine ferdigheter og evner, og alle skal i realiteten ha samme muligheter for å lykkes i utdanningssystemet. Utdanningsdirektoratet (2007: 5) framhever at alle elever skal få faglige tilbakemeldinger som er relevante for videre læring. Et viktig spørsmål i denne sammenheng blir om karakterer blir et reelt bilde på det eleven mestrer faglig sett. Et annet viktig poeng er at lærere kan ha ulike oppfatninger og meninger om hvordan de ulike kravene, og karakterlisten skal ligge. I følge utdanningsdirektoratet (2007: 4) viser det seg at det stilles ulike krav til kvaliteten på elevs arbeid. De sier videre at forklaringene til dette er mange. Det kan blant annet bunne i mangler av tolkningsfellesskap både på og mellom skoler for hvordan målene i læreplanene forsås og hva som kjennetegner ulike måloppnåelse i fagene. Det kan også tenkes at lærere inkluderer utenforstående faktorer som innsats, holdninger, oppførsel og tilpasning til skolen, når de setter karakterer.

Utdanningsdirektoratets intensjon om at bare elevenes faglige kompetanse skal bli målt, er en utfordring når lærere skal sette karakterer, uten å dra inn subjektivitet og utenforstående karakterer. Et annet viktig moment ved karaktersetting er at elever kan ha fått et større læringsutbytte enn det som reflekteres i karakterene. Når karaktersettingen i de teoretiske fagene forutsetter en skriftlig formidlingsevne, er det ikke alltid at den tilsvarer elevenes utbytte av undervisningen (Bakken, 2003: 38).

I denne studien er det dessverre bare grunnlag for å måle elevenes mestring ut ifra elevens selvrapporterte karakterer på karakterkortet. Det har ikke vært noen mulighet for å gå mer i dybden når det gjelder elevenes opplevelse av å mestre de faglige kravene som skolen stiller. Dette er en konsekvens av å bruke kvantitativ metode og spørreskjema som selvrapporteringsmål. Man får mye nyttig informasjon på relativt kort tid, men man må nøye seg med å søke i overflaten. I spørreskjemaet ble elevene bedt om å oppgi karakterene i basisfagene norsk skriftlig og matematikk ved siste karakteroppgjør. Ifølge Bakken er det rimelig å anta at de fleste elever vil huske hvilke karakterer de fikk, men at det likevel kan det stilles spørsmål ved hvor pålitelig slike data er. Som tidligere nevnt har folk en tendens til å plassere seg gunstig i forhold til gjennomsnittet, og mange elever vil nok framstå som flinkere enn de er. Det viser seg at dette først og fremst gjelder de svake elevene. Likevel ser man at det i studier som måler selvrapportering av skoleprestasjoner, som oftest er overlapp mellom selvrapportering og utskrifter fra skolens karakterarkiv (Bakken, 2003: 38).

5.2.4 Kvaliteter ved utvalget

Utvalget som denne studien bygger på, består av 391 respondenter. Når man deler disse inn etter etnisk opprinnelse har man 271 elever (69,3 %) med minoritetsspråklig bakgrunn, 81 elever (21,2%) med majoritetsspråklig bakgrunn og 31 (7,9%) elever med interkulturell bakgrunn. Denne ujevne fordelingen i de ulike etniske gruppene kan føre til liten spredning i svarene. I tillegg til dette kan svar som viker stort fra gjennomsnittet få relativt stor betydning. Muligheten er dessverre ikke tilstede for å kunne kontrollere om disse svarene er representative for en undergruppe av respondenter, eller om det bare er uttrykk for tilfeldigheter.

5.2.5 Utformingen av spørreskjemaet

I undersøkelsen deltok det mange elever med en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Flesteparten (271 av 391 elever) av dem som deltok hadde foreldre som var født i et annet land enn Norge. Disse ble som tidligere nevnt klassifisert som minoritetsspråklige elever. Av de 271 minoritetsspråklige elevene, var det 125 elever som oppga at de var født i et annet land enn Norge. Det kan tenkes at de av dem som ikke har bodd mange år i Norge, kan ha hatt problemer med deler av spørreskjemaet, når det gjelder det rent språkmessige. Det har vist seg at spørreskjemaet som danner grunnlag for denne studien inneholder noen abstrakte ord og uttrykk som elevene kan ha vanskelig for å forstå. Dette gjelder spesielt for de elevene som ikke er født i Norge og har lavere norsk språkforståelse. På samme tid er det viktig å påpeke at de variablene jeg har brukt fra spørreskjemaet ikke er utformet med særlig abstrakte begreper med tanke på spørsmål. Det er også viktig å framheve at det ved utfylling av de elektroniske spørreskjemaene var forskningsassistenter fra folkehelseinstituttet tilstede for å bistå elevene med utfyllingen. Forskningsassistentene forklarte abstrakte ord og spørsmålsformuleringer som elevene ikke skjønnte. Når det gjelder de ulike skalaene og spørsmålsleddene som er brukt i denne avhandlingen, var de imidlertid besvart på tvers av de tre etniske gruppene, noe som tyder på at språkforståelse ikke utgjorde noen vesentlige problemer.

5.2.6 Validitet i foreliggende studie

Som tidligere nevnt betyr validitet gyldighet og benyttes for å angi i hvilken grad de innsamlede data samsvarer med det fenomenet vi ønsker å måle. De ulike skalaene som er brukt i spørreskjemaet er i følge prosjektleder validitetstestet og brukt ved flere ulike studier tidligere.

Begrepsvaliditeten regnes som god dersom uavhengig og avhengig variabel måler de relevante begrepene i forskningsproblemet (Lund, 1996:16). Begrepsvaliditeten i foreliggende studie regnes som tilfresstillende da man ser at en gitt variabel korrelerer på en forventet måte med en annen variabel. Cronbach`s alpha er også en god indikator på at begrepsvaliditeten er god (Roland, 2007:83).

Mens begrepsvaliditeten ser på de separate begrepene, må den indre validiteten vurderes ut i fra hvordan variablene er relatert til hverandre i en analysemodell. Analysemodellen som ligger til grunn for problemstillingen er utformet på bakgrunn av tidligere teori og empiri. I følge Cook og Campbell (1979) har man en god indre validitet dersom man kan trekke en tilfresstillende og akseptabel slutning om at sammenhengen er kausal. Denne avhandlingen er basert på en analysemodell med bakgrunnsvariabler, uavhengige og avhengige variabler.

Analysemodellen har i hovedsak en viss lineær retning. Bakgrunnsvariabelen *etnisk bakgrunn* opptrer naturligvis før i tid enn de andre variablene. Når det gjelder de uavhengige variablene (emosjonell/faglig lærerstøtte og klassestøtte) og de avhengige variabler (faglig mestring og skoletrivsel) vil det oppfattes at de har en lineær retning på den måten at økt grad av støttedimensjoner fører til økt grad av mestring og skoletrivsel. Denne lineære oppfatningen og måten å studere variablene på, støttes av tidligere empiri som er skissert i avhandlingens teoridel. Likevel er det viktig å presisere at variablene ikke nødvendigvis trenger å opptre etter et lineært mønster. Det kan selvsagt tenkes at høy faglig mestring hos en elev kan føre til at han/hun opplever økt lærer- og klassestøtte. Man kan også tenke seg at elever som opplever høy skoletrivsel f. eks får mer klassestøtte enn elever som ikke trives i like stor grad på skolen. En kan derfor si at en annen forsker kunne ha plassert variablene annerledes.

Når det gjelder årsaksforhold og kausalitet i analysemodellen, var det som tidligere nevnt ikke en nødvendig intensjon å påpeke kausale sammenhenger. I samfunnsvitenskapen må man ofte se seg fornøyd med å påvise at det er en sammenheng mellom variablene, samt å finne en mulig tidsmessig retning mellom dem. Johannessen hevder at det i den grad man kan tillate seg å snakke om årsakssammenhenger i samfunnsvitenskapen, vil dreie seg om intern validitet. Høy intern validitet indikerer at et eksperiment er gjennomført på en slik måte at det gjør mulighet for å si at en påvist sammenheng mellom to variabler dreier seg om en mulig årsakssammenheng (Johannessen, 2006: 262). Roland påpeker også at tverrsnittundersøkelser ikke kan avdekke kausalitet, men bare sammenhenger og forskjeller. Som tidligere nevnt kan mellomliggende variabler virke inn i forholdet mellom de studerte variabler i analysemodellen, og det er derfor vanskelig å avdekke et kausalt forhold. En kan derfor si at kravet om indre validitet i foreliggende studie er oppfylt i den grad at man har påvist sammenhenger mellom variabler, og at det kan dreie seg om en mulig årsakssammenheng.

5.2.7 Ytre validitet og generaliserbarhet

Mens intern validitet viser til nøyaktigheten i prosedyrer og design, sier den eksterne validiteten hvorvidt funnene kan generaliseres. I følge Johannessen (2007:46) vil det alltid være en viss usikkerhet knyttet til resultatene når de skal generaliseres fra utvalg til populasjon. Ved enhver studie må man stille spørsmål om man kan stole på resultatene i den foreliggende studien. Sosial støtte har vært hovedtemaet i denne undersøkelsen. Begrepet i seg selv er vanskelig å operasjonalisere, og blir derfor vanskelig å studere. Jeg har undersøkt hvordan elevene opplever at de får lærer- og klassestøtte i skolesammenheng, og hvilken betydning denne støtten har for faglig mestring og skoletrivsel hos elevene. Som tidligere nevnt har det også vært betenkeligheter med hvordan man skal operasjonalisere og studere begrepene faglig mestring og skoletrivsel. Til tross for dette har de studerte begrep og skalaer som er brukt i foreliggende studie vært brukt ved en rekke andre studier. Utvalget i denne studien besto av elever på 9. og 10. trinn med ulik etnisk bakgrunn fra Oslo. Elevene går i skoler som har høy representativitet av elever med ulik etnisk bakgrunn, og skolene blir gjerne omtalt som flerkulturelle. Resultatene fra undersøkelsen viste at elever i flerkulturelle skoler opplever at de får tilfredsstillende støtte fra lærere og klassekamerater. Det er de minoritetsspråklige elevene som opplever mest lærer- og klassestøtte. De majoritetsspråklige elevene ser ut til å oppleve minst støtte, mens de interkulturelle elevene ser ut til å befinne seg mellom de to andre gruppene. Videre fant man at det var en positiv sammenheng mellom faglig og emosjonell lærerstøtte og faglig mestring i norsk, hos de majoritetsspråklige elevene i utvalget. Denne sammenhengen ble ikke funnet hos de andre gruppene. Det ble også funnet positive, sterke sammenhenger mellom sosial støtte i skolesammenheng (faglig og emosjonell lærerstøtte, samt klassestøtte) og skoletrivsel. Dette var et resultat som gikk på tvers av de tre ulike etniske gruppene. Det antas at resultatene fra studien gir et generaliserbart bilde av hvordan elever i flerkulturelle skoler opplever å motta sosial støtte i skolesammenheng, og hvordan denne støtten har betydning for mestring og skoletrivsel. Selv om de unge har ulik etnisk og kulturell bakgrunn kan man anta at likhetene er større enn forskjellene med hensyn til kulturell innflytelse da alle ungdommene er bosatt i Norge. På samme tid er det i en krysskulturell kontekst viktig at man studerer etniske grupper i lys av den kulturelle konteksten de befinner seg innenfor (Jakobsen, 2008:55).

5.3 Konklusjon og implikasjoner for videre forskning og praksis

Sosial støtte er en relevant trygghet og gir oss økt psykososialt velvære. I ungdomsårene trenger unge å føle at de har sterke bånd til sine *signifikante andre*, og få bekreftelse fra disse personene om at de bryr seg om dem. Omsorg, kjærlighet, trygghet, motivasjon og oppmuntring fra familie, venner, lærere og medelever gjør at en føler seg verdifull. For barn og unge er sosial støtte fra ulike støttesystemer viktig for både psykisk helse og kognitiv utvikling. Sosial støtte i skolesammenheng er vesentlig for at elever skal ha det godt i skolehverdagen. Støtten er også en pådriver for at elevene skal oppleve faglig vekst. Når barn og unge tilbringer så mye tid av livet sitt på skolen, er det viktig at de trives der og opplever at de får både faglig og emosjonell støtte fra omgivelsene de møter i skolemiljøet.

De data som denne avhandlingen bygger på har tatt et elevperspektiv i den forstand at alle variablene som inngikk i undersøkelsen var basert på elevenes egen rapportering. Resultatene fra undersøkelsen viser at elever i flerkulturelle skoler generelt opplever at de får lærer- og klassestøtte fra sine medelever. Likevel viste analysene at det eksisterer forskjeller i hvordan de minoritetsspråklige, majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene opplever at de får denne støtten. De minoritetsspråklige elevene oppgir at de opplever mest faglig og emosjonell lærerstøtte, mens de majoritetsspråklige elevene er dem som opplever minst av disse formene for lærerstøtte. De interkulturelle elevene plasserer seg i midten av de to gruppene. Analysene av klassestøtte viser seg også å gå i samme retning som resultatene av faglig og emosjonell lærerstøtte. Elevene oppgir generelt at de er ”delvis enig” i at de opplever klassestøtte. Som ved faglig og emosjonell lærerstøtte, er det de minoritetsspråklige elevene som rapporterer om mest klassestøtte. De majoritetsspråklige og de interkulturelle elevene hevder at de opplever nokså lik grad av klassestøtte, og begge gruppene befinner seg under det totale gjennomsnittet. Likevel er det de majoritetsspråklige elevene som gjennomgående opplever å få minst av denne støtten av sine medelever.

Til tross for at de majoritetsspråklige elevene scoret lavere på lærer- og klassestøtte, var det hos dem vi fant de høyeste samvariasjonene mellom variablene støtte, mestring og skoletrivsel. Det var bare hos disse elevene at man fant en korrelasjon mellom faglig- og emosjonell lærerstøtte og

faglig mestring (norsk skriftlig). Det var også hos disse elevene det ble avdekket at støttevariablenes (lærer- og klassestøtte) varians hadde størst forklaring på skoletrivselvariabelen. Hele 45 % av variasjonen i den avhengige variabelen *skoletrivsel* er forklart av de uavhengige variablene lærer- og klassestøtte.

På samtlige korrelasjonsmatriser og regresjonsanalyser var det de minoritetsspråklige elevene som kom dårligst ut når man så på forholdet mellom støtte, mestring og skoletrivsel. Dette til tross for at det er de minoritetsspråklige elevene som rapporterer om mest lærer- og klassestøtte, samt gir uttrykk for høyest grad av skoletrivsel.

Som tidligere nevnt i avhandlingens diskusjonsdel kan det derfor tyde på at det er andre faktorer som spiller inn på forholdet mellom støtte, mestring og trivsel i skolen. En vesentlig faktor i denne sammenheng kan være sosiale og kulturelle forhold ved elevenes familiebakgrunn. Tidligere forskning viser at sosiokulturelle forhold har stor innvirkning på foreldrenes aktive deltakelse i elevenes skolegang, noe som gjenspeiler seg i karakterene til de elevene som kommer fra familier med høy sosial og kulturell kapital. Det viser seg at etniske norske elever, oftere enn minoritetsspråklige elever, kommer fra hjem som besitter denne formen for kapital. Det er en stor utfordring å utjevne de sosiale forskjellene i skolen.

I følge Regjeringen bygger grunnskolen på prinsippet om likeverdige og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole. I et slikt perspektiv er det viktig at skolen som institusjon motarbeider sosiale forskjeller man finner i samfunnet. Alle elever skal ha like forutsetninger og få hjelp til å klare seg og trives i den norske skolen. Det er positivt at minoritetsspråklige elever oppgir at de opplever høy grad av emosjonell og faglig støtte fra lærer, samt klassestøtte og skoletrivsel. Likevel må man kunne anta at det er en eller flere mellomliggende faktorer som spiller inn når det er hos de majoritetsspråklige elevene at man finner sammenheng mellom støtte og mestring, samt de største korrelasjonene og forklart varians mellom støtte og skoletrivsel. Når man vet at mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer fra familier med lavere sosial/kulturell kapital, og samtidig er klar over relevansen av elevenes støtte hjemmefra, er det viktig at skolen styrker samarbeidet mellom skole og hjem. I følge regjeringen er et godt samarbeid mellom skole og hjem vesentlig for elevenes utbytte av skolegangen. I denne sammenhengen er det språklige perspektivet meget viktig. For å kunne følge opp barnas

skolegang må foreldrene kunne beherske norsk til en viss grad og kjenne det norske samfunnet (Utdannings og forskningsdepartementet 2003: 21). En god norskopplæring til voksne innvandrere er derfor ikke bare viktig for at de selv skal integreres i det norske samfunnet, men også for at deres barn skal ha den samme muligheten i det norske skolesystemet som elever med etnisk norsk bakgrunn.

Et annet viktig tiltak for at alle elever skal ha de samme mulighetene til mestre og trives på skolen, er en bedring av læringsmiljøet på skolen. Resultatene fra undersøkelsen kan tyde på at lærere ikke gir den rette formen for støtte til elevene. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn trenger ofte en annen form for både faglig og emosjonell lærerstøtte enn det de norskspråklige elevene gjør. Spesielt vil elever som kommer til Norge i løpet av skoletiden ha langt større behov knyttet til språkopplæring og kulturkompetanse, enn det elever med minoritetsspråklig bakgrunn født i Norge vil ha. Regjeringen framhever nettopp utfordringen ved at mange elever kommer til Norge med avbrutte opplæringsløp fra hjemlandet. Man ser også at kvaliteten på opplæringen i spesielt ikke-vestlige skoler, ofte er dårlige, og at elevene derfor har behov for en god grunnskoleutdanning i Norge. Videre påpeker regjeringen at mange av de barn og unge som kommer til Norge, kommer fra krigsherjede områder. Det er viktig at skolen har oppmerksomhet rettet mot de utfordringene dette utgjør med hensyn til læringsmiljø og tilpasset opplæring (Utdannings og forskningsdepartementet 2003: 23). Her er det viktig at man har kompetente lærere som vet hvilken form for emosjonell og faglig støtte denne elevgruppen trenger. Et kompetanseløft hos lærerne på dette området vil antas å føre til at lærerne får økt kunnskap om målgruppen, samt at elevenes læringsmiljø og deres opplevelse av faglig mestring og skoletrivsel økes. For å gjøre slike forbedringer kan det være nødvendig også å øke støtten til lærerne, samt å sørge for bedre og mer variert undervisningsmaterieell og -utstyr.

I rammeplanen for lærerutdanning fastsetter regjeringen at høyskolene tar det flerkulturelle og internasjonale perspektivet inn i arbeidet med de ulike fagene for alle studentene (Utdannings og forskningsdepartementet 2003: 25). Likevel vet man at mange lærere føler at de trenger mer kompetanse i møte med dagens flerkulturelle elevmasse. Når skolen gjenspeiler det flerkulturelle samfunnet Norge er blitt, er det på høy tid at kompetanseutvikling innen migrasjonspedagogikk,

kulturforståelse og andrespråksopplæring, blir obligatorisk for alle lærere som arbeider med barn og unge.

Det er viktig å framheve at undersøkelsen bygger på tverrsnittdata. Som tidligere nevnt blir slike data ansett for å ha noe dårligere empirisk utsagnskraft enn longitudinelle studier. Det kan derfor være nødvendig med longitudinelle data fra de samme respondentene over en lengre tidsperiode. Det bør også inkluderes andre variabler som kan ha en mellomliggende effekt i årsaksforholdet mellom støtte, mestring og skoletrivsel. Da vil det også være mulig å si noe mer om hvilken betydning sosial støtte i skolesammenheng har for elevenes faglige mestring og skoletrivsel. Slik vil det også være lettere å utvikle tiltak som bidrar til økning av sosial støtte, mestring og skoletrivsel hos elever i flerkulturelle skoler.

Referanseliste

- Aagre, W (2003). *Ungdomskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Arnesen, A-L (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag
- Bakken, A, Borg, E, Hegna, K og Backe-Hansen (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 4/2008
- Bakken, Anders (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA-rapport nr. 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, Anders (2004). *Økt sosial ulikhet i skolen? Nye tall om ungdom*. Tidsskrift for ungdomsforskning. Rapport nr. 01/2004. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Belle, D (1989). *Children`s Social networks and Social Supports*. Canada: John Wiley and sons
- Bernstein, Clarke-Stewart, Roy, Wickens (1997). *Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Birkemo, A (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bornstein, M.H og Cote, L.R (2006) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. I serie : *Monographs in parenting series*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Brinkmann, J og Eriksen, T. H (1996). *Verden som møteplass: essays om tverrkulturell kommunikasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Brock-Utne, B og Bøyesen, L (2006). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E (1998). *Skolemiljø og psykososiale vansker: en presentasjon av resultater fra en kartleggingsundersøkelse blant norske skoleelever*. Stavanger: Senter for atferdsforskning
- Bru, E og Thuen, E.M (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

- Bæck Karlsen, U-D (2007). *Foreldreinnvolvering i skolen*. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.". Norut AS.
- Bø, I (1991). *Ungdoms sosiale økologi*. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk. Høgskolesenteret i Rogaland.
- Bø, I (2003). *Hva betyr det for ungdom å oppleve sosial støtte?* Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Bø, I (2000). *Barnet og de andre*. Otta: Universitetsforlaget.
- Christophersen, K-A (2004). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. Oslo: Unipub forlag.
- Cobb, S (1976). *Social support as a moderator of stress*. "I Psychosomatic Medicine, 38 (5), 1976: 300-314
- Cotterell, J (1996) *Social Networks and Social Influences in Adolcense*. London: Routledge.
- Dahl, Ø (2001). *Møter mellom mennesker – Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dalgard, S, Døhlie, E, Ystgaard, M (red. 1995) *Sosialt nettverk, helse og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O (red.)(2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eikemo, T.A og Clausen Høyvarde, T (red.) 2007. *Kvantitativ analyse med SPSS*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Eriksen, T.H (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug
- Eriksen, T.H og Sørheim, T.A (2006). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk. 4. utgave
- Frydenberg, E (1999) *Learning to cope*. Oxford: Oxford University Press
- Fyrand, L (2005). *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. Oslo : Universitetsforlaget. 2. utgave
- Germundsson, O.E (2000). *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: Tano Aschehoug
- Germundsson, O.E. *Jeg klarte det ! Om verdiforankring, mestringsopplevelser og selvbildestyrking i flerkulturelt forebyggende barne og ungdomsarbeid. Et metodegrunnlag*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.

- Germundsson, O E. *Mer enn leksehjelp- mestring, integrering og sosial likhet*. Kronikk i Utdanning 05.04.06. <http://www.utdanning.ws/templates/udf.aspx?id=12326>
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Hauge, A-M (2004). *Den felleskulturelle skolen : pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Haugen, R (red.) (2000). *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand : Høyskoleforlaget AS.
- Haugen, R (red.) (2006) *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, ler og tospråkighet*. Kristiansand : Høyskoleforlaget AS (2. utgave).
- Heggen, K og Øia, T (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helgeland, I M (red.)(1996). *Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring: om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo:Kommuneforlaget
- Holthe, V. G (2000) *Forelderinnflytelse i skolen – Rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huang L. (2008) *Learning and Individual Differences*, (Online 2008: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.004>)
- Hundeide, K (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hurrelmann, K and Engel, U (1989). *The Social world of Adolcents*. New York : Walter de Gruyter
- Håkansson, C & Lundbo, L (2007). *Betydningen av skolens etniske sammensetning for akkulturasjon og psykisk helse hos minoritetsungdom*. Hovedoppgave i psykologi. Oslo:UiO
- Håkonsen, Kjell Magne (1984) *Psykologi – en innføring*. Oslo: Gyldendal Akademisk (2.utgave 1998, 2. opplag 2000).
- Imsen, I (1999) *Elevens verden*. Tangen : Tano Aschehoug (2.opplag, 3 utg).
- Imsen, I (1997) *Lærerens verden*. Otta : Tano Aschehoug
- Imsen , I (2003) *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4, 7 og 10 trinn*. Trondheim : Tapir Akademisk Forlag

- Johannessen, A (2007) *Introduksjon til SPSS*. 3.utgave. Oslo : abstrakt forlag
- Johannessen, A et.al (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 2.utgave. Oslo: abstrakt forlag
- Jakobsen, B (2008). *Betydningen av sosial støtte for psykisk helse*. Hovedoppgave i psykologi. Oslo:UiO
- Jensen, K (red.); Engelsrud, G [et. al] (1990):*Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal
- Kjærnsli, M, Lie.S, Olsen. R.V og Roe. A (2007). *TID FOR TUNGE LØFT. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i Pisa 2006*.Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven,T.H (1990) : *Reliabilitet og validitet*. I : A.Birkemo m.fl: kompendium til forskningsmetoder under ped.grf. Ped. Forskningsinstitutt s. 74-93
- Krange, O., & Anders Bakken. (1998). *Innvandrerungdoms skoleprestasjoner.Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?* Tidsskrift for samfunnsforskning, 39(3), 381-410.
- Kuusela og Sand (2006) *Introduksjon og integrasjon. Om arbeid med flyktninger og innvandrere i norske og svenske kommuner*. Hamar : Oplandske Bokforlag
- Kvalem Lundin, I og Wichstrøm, L (red.) (2007) : *UNG I NORGE Psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Larsen, L og Øzerk, K (1999) *Mestringsbilder i grunnskolen*. Delrapport 1 : En undersøkelse i tilknytning til prosjektet ”Barn og unge fra krigsherjede områder”. Oslo kommune skoleetaten.
- Lauglo, Jon (1996) *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: UNGforsk Rapport 6/96
- Lazarus, R.S og Folkman, S (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ.Co.
- Lund, T red. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Lund, T red (1996) *Metoder i kausal samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Marelich, W D and Erger, J.S editors (2004) *The social psychology of health: essays and readings (second edition)* California :Thousand Oaks.
- Nielsen Høstmark, Geir og Raaheim, K (Red.) (1997): *En innføringsbok i Psykologi for universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as
- Nissen, P (red.) (1991).*Humanistisk pædagogik, pedagogik, pedagogikk i Norden*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk forlag

- Nordahl, T (2002) *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T (2000) *Samarbeid mellom hjem og skole- en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 8/2000. NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).
- Nordahl, T og Sørli A-M (1998). *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Avhandling NOVA Rapport 12d/1998. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ogden, T (1996) *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. (5 opplag.) Oslo: Universitetsforlaget
- Oppedal, B (2003) *Adolescent mental health in multicultural context*. Ph.D. thesis. Department of Psychology, University of Oslo.
- Oppedal, B og Døhlle, E (1997A). *Betydningen av psykososiale miljøforhold i flerkulturelle klasser*. Rapport nr. 1. Oslo
- Oppedal, B og Døhlle, E (1997B). *Samspill og støtte i flerkulturelle klasser*. Rapport nr. 2. Oslo
- Pihl, J (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Ringdal, K (2001). *Enhet og mangfold*. (1 utgave, 2. opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E (2007). *Klasseledelse, klasse miljø og elevinnflytelse: en kvantitativ og representativ studie blant norske elever i 9. og 10. Klasse*. Masteroppgave i pedagogikk Universitetet i Bergen
- Rutter, M (1985). *Family and school influence: Meanings, mechanisms and implication*. I: Nicol, A.R (red.): Longitudinal studies in child psykology and psychiary. John Wiley and Sons Ltd., New York 1985
- Rustad, C (2006). *Ytre og indre ressursers betydning for livstilfredshet : en kvantitativ studie av sammenhengen mellom sosial støtte, sosial kompetanse, mestringsforventning og opplevd livstilfredshet hos norske 15-åringer*. Hovedoppgave i helsefag. Universitetet i Bergen, 2006
- Rye, H (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Sandbæk, M (Red) (2004). *Barns levekår. Hva betyr familiens inntekt?* Avhandling NOVA Rapport 11/2004. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Stortingsmelding 17 (1996/97). *Om innvandring i det flerkulturell Norge*. Utdannings og forskningsdepartementet (2003) Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004/2009

- Salzberger-Wittenberg, I et.al (1986). *Mellom lærer og elev: følelsenes rolle i undervisning og læring*. Oslo: Cappelen
- Sandbæk, M (red.) (2004) *Barns levekår. Hva betyr familiens inntekt?*. Rapport 11/2004. Oslo: NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).
- Sannes, R (2004). *Dataanalyse og statistikk- kvantitativ tilnærming*.
http://home.bi.no/fgl88001/metode/Kvantitativ_datanalyse_v3-11.pdf
- Schmuck, R. A og Schmuck, P.A (1992). *Livet i klasserommet*. Oslo: Cappelen. Ny, rev.utg.
- Skaalvik, E og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. 3 opplag. Otta : TANO
- Skaalvik, E et.al (2009). *Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Oslo: Oxford Research AS
- Skjervheim (1996). *Deltaker og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Stroebe, W (2000) *Social psychology and health*. Buckingham: Open University Press. 2nd ed.
- Støen, J. (2005) *Mestring av sosiale utfordringer i en skolesammenheng*. Artikkelen er skrevet av Janne Støen og har tidligere stått på trykk i Spesialpedagogikk, nr 7 / 2005. Hentet 23 januar, 2006 fra <http://www.foreldrenettet.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32141>
- Sørli, M-A (1998) *Mestring og tilkortkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12c/1998. Oslo: NOVA (norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).
- Torgersen, L (2005) *Betydningen av innvandrerbakgrunn for psykiske vansker blant ungdom*. Rapport 5/2005. Oslo: NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).
- Wikan, U (1995). *Mot en ny norsk underklasse: innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal
- Wold, B, Torsheim.T, Samdal, O og Hetland.J (2005). *Sosial ulikhet og trender i subjektiv helse og livsstil blant norsk ungdom i perioden 1985–2001*. Rapport 1/2005. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øia, T (1998). *Generasjonskløften som ble borte. Ungdom innvandrere og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øia, T (2000). *Innvandrerungdom- marginalisering og utvikling av problematferd*. Rapport

Øia, T. (2003). *Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering*. Avhandling NOVA Rapport 20/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Øia, T (2005). *Innvandrerungdom- integrasjon og marginalisering*. Avhandling NOVA Rapport 20/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Øia, T (2007) *Ung i Oslo – levekår og sosiale forskjeller*. Avhandling NOVA Rapport 6/2007. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Hva er sosial kompetanse? Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Hentet 26 januar, 2007 fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2122

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Strategiplan: Likeverdig utdanning i praksis!:* strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009. Oslo : Utdannings- og forskningsdepartementet

Utdanningsdirektoratet (2007). *Et fellesløft for bedre vurderingspraksis- en veiledning*. Hentet 29. oktober, 2008. [http://www.skolenettet.no/nyUpload/Portal/Annet/Vurdering_08%20\(2\).pdf](http://www.skolenettet.no/nyUpload/Portal/Annet/Vurdering_08%20(2).pdf)

Utvikling av sosialkompetanse. En veileder for skolen. Læringscenteret (2003) http://www.eldhusetfagforum.no/LP-prosjektet/pdf/sosial_kompetanse.pdf

<http://www.ssb.no/innvandring-> http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa83/kap2.pdf

Appendix: Deskriptiv statistikk

Tabell 1a: Hele utvalget

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
mestring	360	,00	6,00	3,4292	1,36300	-,901	,129	,888	,256
klassestøtte	360	1,00	4,00	3,2628	,63851	-1,122	,129	1,614	,256
faglig_lærer	359	1,00	6,00	4,4253	1,29743	-,816	,129	,136	,257
emo_lærer	360	1,00	6,00	4,4156	1,19161	-,814	,129	,335	,256
q201 Alt i alt, hvor godt trives du på skolen	363	1	5	4,16	,881	-1,147	,128	1,659	,255
Valid N (listwise)	354								

Tabell 1b: Minoritet

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
mestring	248	,00	6,00	3,3407	1,33992	-,974	,155	,903	,308
klassestøtte	249	1,00	4,00	3,3558	,59797	-1,377	,154	2,648	,307
faglig_lærer	248	1,00	6,00	4,5121	1,30290	-,873	,155	,196	,308
emo_lærer	249	1,00	6,00	4,5082	1,18947	-,905	,154	,509	,307
q201 Alt i alt, hvor godt trives du på skolen	250	1	5	4,21	,868	-1,279	,154	2,167	,307
Valid N (listwise)	245								

Tabell 1c: Majoritet

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
mestring	79	,00	6,00	3,4937	1,46649	-,735	,271	,615	,535
klassestøtte	79	1,00	4,00	3,0488	,61674	-,645	,271	1,209	,535
faglig_lærer	79	1,00	6,00	4,1561	1,24474	-,671	,271	,130	,535
emo_lærer	79	1,00	6,00	4,1342	1,13034	-,502	,271	,201	,535
q201 Alt i alt, hvor godt trives du på skolen	80	2	5	4,04	,834	-,475	,269	-,466	,532
Valid N (listwise)	78								

Tabell 1d: Interkulturelle elever (mix)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
mestring	29	2,00	6,00	4,0172	,92082	-,238	,434	-,150	,845
klassestøtte	29	1,29	4,00	3,1182	,74824	-,662	,434	-,175	,845
faglig_lærer	29	1,00	6,00	4,2989	1,33733	-,963	,434	,627	,845
emo_lærer	29	1,00	6,00	4,2552	1,26818	-1,103	,434	,742	,845
q201 Alt i alt, hvor godt trives du på skolen	29	1	5	4,10	,939	-1,329	,434	2,757	,845
Valid N (listwise)	28								

Tabell 2a: Hele utvalget

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
q206 Jeg trives i klassen min	359	1	4	3,52	,724	-1,630	,129	2,605	,257
q207 Jeg har mye til felles med andre i klass	358	1	4	3,18	,824	-,856	,129	,262	,257
q208 Jeg føler meg knyttet til klassen	357	1	4	3,10	,904	-,786	,129	-,163	,257
q209 Klassen legger vekt på mine meninger	357	1	4	2,90	,871	-,366	,129	-,614	,257
q210 Elevene i klassen er hyggelige mot meg	358	1	4	3,47	,716	-1,469	,129	2,329	,257
q211 Elevene i klassen hjelper meg med skolea	358	1	4	3,20	,834	-,864	,129	,145	,257
q212 Elevene i klassen min godtar meg slik je	358	1	4	3,49	,751	-1,615	,129	2,420	,257
q214 … behandler meg rettferdig	360	1	6	4,36	1,397	-,737	,129	-,221	,256
q215 …gjør at det er ok å stille spørsm	358	1	6	4,68	1,328	-,943	,129	,234	,257
q216 …gir meg den informasjonen jeg tre	359	1	6	4,57	1,333	-,815	,129	,072	,257
q217 …roser meg når jeg har gjort noe b	358	1	6	4,33	1,437	-,587	,129	-,488	,257
q218 …forteller meg det på en pen måte	358	1	6	4,28	1,464	-,595	,129	-,458	,257
q219 …godtar meg slik jeg er	357	1	6	4,90	1,377	-1,182	,129	,560	,257
q220 …bruker tid på meg når jeg trenger	358	1	6	4,42	1,445	-,833	,129	-,141	,257
q221 … hjelper meg med personlige probl	352	1	6	3,77	1,807	-,281	,130	-1,285	,259
q201 Alt i alt, hvor godt trives du på skolen	363	1	5	4,16	,881	-1,147	,128	1,659	,255
q228 Norsk skriftlig	360	0	6	3,57	1,493	-1,064	,129	,849	,256
q229 Matte	359	0	6	3,29	1,424	-,573	,129	,331	,257
Valid N (listwise)	345								

Tabell 2b: Minoritet

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
q206 Jeg trives i klassen min	248	1	4	3,57	,699	-1,821	,155	3,410	,308
q207 Jeg har mye til felles med andre i klass	248	1	4	3,25	,812	-1,000	,155	,585	,308
q208 Jeg føler meg knyttet til klassen	247	1	4	3,20	,886	-1,000	,155	,309	,309
q209 Klassen legger vekt på mine meninger	247	1	4	3,02	,829	-,513	,155	-,330	,309
q210 Elevene i klassen er hyggelige mot meg	247	1	4	3,53	,679	-1,617	,155	2,948	,309
q211 Elevene i klassen hjelper meg med skolea	247	1	4	3,34	,779	-1,187	,155	1,232	,309
q212 Elevene i klassen min godtar meg slik je	247	1	4	3,58	,705	-1,933	,155	3,883	,309
q214 … behandler meg rettferdig	249	1	6	4,39	1,447	-,760	,154	-,265	,307
q215 …gjør at det er ok å stille spørsm	247	1	6	4,76	1,337	-,989	,155	,255	,309
q216 …gir meg den informasjonen jeg tre	248	1	6	4,68	1,347	-,948	,155	,268	,308
q217 …roser meg når jeg har gjort noe b	248	1	6	4,44	1,441	-,647	,155	-,488	,308
q218 …forteller meg det på en pen måte	247	1	6	4,36	1,491	-,620	,155	-,530	,309
q219 …godtar meg slik jeg er	246	1	6	4,97	1,368	-1,268	,155	,707	,309
q220 …bruker tid på meg når jeg trenger	247	1	6	4,49	1,448	-,875	,155	-,119	,309
q221 … hjelper meg med personlige probl	242	1	6	3,95	1,775	-,432	,156	-1,157	,312
q201 Alt i alt, hvor godt trives du på skolen	250	1	5	4,21	,868	-1,279	,154	2,167	,307
q228 Norsk skriftlig	248	0	6	3,46	1,459	-1,127	,155	,889	,308
q229 Matte	247	0	6	3,22	1,409	-,667	,155	,290	,309
Valid N (listwise)	237								

Tabell 2c: Majoritet

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
q206 Jeg trives i klassen min	79	1	4	3,42	,691	-1,253	,271	2,117	,535
q207 Jeg har mye til felles med andre i klass	79	1	4	3,00	,784	-,490	,271	-,048	,535
q208 Jeg føler meg knyttet til klassen	79	1	4	2,81	,921	-,316	,271	-,726	,535
q209 Klassen legger vekt på mine meninger	79	1	4	2,53	,860	,086	,271	-,610	,535
q210 Elevene i klassen er hyggelige mot meg	79	1	4	3,34	,714	-1,262	,271	2,409	,535
q211 Elevene i klassen hjelper meg med skolea	79	1	4	2,86	,873	-,197	,271	-,820	,535
q212 Elevene i klassen min godtar meg slik je	79	1	4	3,38	,739	-1,136	,271	1,171	,535
q214 … behandler meg rettferdig	79	1	6	4,25	1,296	-,525	,271	-,440	,535
q215 …gjør at det er ok å stille spørsm	79	1	6	4,48	1,290	-,932	,271	,506	,535
q216 …gir meg den informasjonen jeg tre	79	1	6	4,24	1,243	-,514	,271	,082	,535
q217 …roser meg når jeg har gjort noe b	79	1	6	4,00	1,396	-,435	,271	-,333	,535
q218 …forteller meg det på en pen måte	79	1	6	4,08	1,385	-,555	,271	-,095	,535
q219 …godtar meg slik jeg er	79	1	6	4,68	1,326	-,883	,271	,359	,535
q220 …bruker tid på meg når jeg trenger	79	1	6	4,15	1,433	-,622	,271	-,373	,535
q221 … hjelper meg med personlige probl	79	1	6	3,25	1,772	,129	,271	-1,243	,535
q201 Alt i alt, hvor godt trives du på skolen	80	2	5	4,04	,834	-,475	,269	-,466	,532
q228 Norsk skriftlig	79	0	6	3,66	1,671	-,926	,271	,306	,535
q229 Matte	79	0	6	3,33	1,465	-,394	,271	,409	,535
Valid N (listwise)	78		4						

Tabell 2d: Interkulturelle elever

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
q206 Jeg trives i klassen min	29	1	4	3,41	,867	-1,306	,434	,746	,845
q207 Jeg har mye til felles med andre i klass	29	1	4	3,00	,964	-,772	,434	-,168	,845
q208 Jeg føler meg knyttet til klassen	29	1	4	2,97	,865	-,641	,434	,072	,845
q209 Klassen legger vekt på mine meninger	29	1	4	2,86	,990	-,418	,434	-,816	,845
q210 Elevene i klassen er hyggelige mot meg	29	1	4	3,31	,850	-1,044	,434	,369	,845
q211 Elevene i klassen hjelper meg med skolea	29	1	4	3,10	,817	-,621	,434	-,027	,845
q212 Elevene i klassen min godtar meg slik je	29	1	4	3,17	,928	-,941	,434	,116	,845
q214 … behandler meg rettferdig	29	1	6	4,31	1,285	-1,174	,434	1,242	,845
q215 …gjør at det er ok å stille spørsm	29	1	6	4,52	1,353	-,783	,434	,075	,845
q216 …gir meg den informasjonen jeg tre	29	1	6	4,41	1,350	-,833	,434	,102	,845
q217 …roser meg når jeg har gjort noe b	29	1	6	4,17	1,416	-,732	,434	-,176	,845
q218 …forteller meg det på en pen måte	29	1	6	4,14	1,457	-,628	,434	-,315	,845
q219 …godtar meg slik jeg er	29	1	6	4,72	1,579	-1,264	,434	,532	,845
q220 …bruker tid på meg når jeg trenger	29	1	6	4,34	1,421	-1,225	,434	1,225	,845
q221 … hjelper meg med personlige probl	29	1	6	3,55	1,901	-,136	,434	-1,478	,845
q201 Alt i alt, hvor godt trives du på skolen	29	1	5	4,10	,939	-1,329	,434	2,757	,845
q228 Norsk skriftlig	29	3	6	4,21	,861	,292	,434	-,404	,845
q229 Matte	29	1	6	3,83	1,227	-,147	,434	,062	,845
Valid N (listwise)	28								

