

Tine Bang-Olsen

SUKSESS ELLER FAGLIGE NEDERLAG?

En empirisk undersøkelse av minoritetsungdom i
videregående skole med kort botid.



Masteroppgave i pedagogikk

September 2008

Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet

Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes hvilke faktorer som kan ha betydning for om minoritets-språklige ungdommer, med kort botid i Norge, består videregående trinn 1 etter å ha gått et tilpasset grunnskoleløp for elever over 16 år. Et sentralt spørsmål er om ungdommenes faglige prestasjoner kan forklares på bakgrunn av særtrekk knyttet til deres status som minoritetsspråklige, eller om det er mer tradisjonelle mekanismer knyttet til sosial bakgrunn som er utslagsgivende for prestasjonene.

Foruten å besvare disse spørsmålene fyller undersøkelsen en deskriptiv funksjon. Det gjøres ved å beskrive kjennetegn ved ungdommenes familiebakgrunn, deres språkkompetanse, psykiske helse samt deres tilpasning til skolen. På den måten kan oppgaven gi et viktig kunnskapsbidrag om en særskilt gruppe minoritetsungdommer som det finnes lite forskningsbasert kunnskap om fra før.

Oppgavens teorigrunnlag bygger på en erkjennelse om at skoleprestasjoner påvirkes av en rekke faktorer. *Verditeori* belyser hvordan sosiale lag tillegger utdanning ulik betydning, og at verdiforskjeller påvirker den motivasjon og driv de unge har mot utdanning.

Kulturforklaringen forklarer prestasjonsforskjeller som resultat av kulturelt betingede ulike forutsetninger. Innenfor denne retningen vil suksess i skolen avhenge av de ressursene de unges familier besitter for å kunne tilrettelegge og stimulere opplærings situasjonen. *Kritisk teori* viser hvordan skolen selv bidrar til prestasjonsforskjeller ved at diskriminerende praksiser finner sted. Skolen underkommuniserer minoritetenes medbrakte erfaringer og kunnskaper, og har lavere forventninger til elever som ikke behersker samfunnets dominante kultur, middelklassekulturen. *Språkforklaringen* vektlegger at det å beherske undervisningsspråket er vesentlig for å oppnå gode resultater i skolen, mens teori om *psykisk helse* viser hvordan de unges muligheter til gode prestasjoner påvirkes av belastninger og stress både før og etter migrasjonen.

Undersøkelsen har en kvantitativ tilnærming og problemstillingen har blitt undersøkt ved å gjennomføre en survey. 84 ungdommer har besvart postale spørreskjema, og datamaterialet har deretter blitt analysert ved å sammenligne svarene til ungdommer som har bestått vg1 med svarene til de som ikke har bestått. Forskjeller mellom disse to prestasjonsgruppene har gitt en

pekepinn på hva som kreves for å lykkes i videregående skole, mens likheter antyder forhold som ikke er avgjørende.

Resultatene viser at 68 prosent av ungdommene i utvalget har bestått vg1, 32 prosent har ikke bestått. Tallenes representativitet blir diskutert, for det kan være grunn til å tro at det er flere ungdommer som strever og ikke består vg1 enn det undersøkelsen gjenspeiler.

Sosial bakgrunn bidrar bare i liten grad til å forklare om ungdommene består det første året på videregående skole. Økonomiske, sosiale og kulturelle ressurser i familien har vist liten effekt på de unges prestasjoner, bortsett fra om mor har høyere utdanning. Det ser ut for at særtrekk knyttet til ungdommens status som minoritetspråklige har større forklaringskraft, men bildet er komplekst og det finnes trolig ikke entydige forklaringer på de unges prestasjoner. Den kulturelle avstanden mellom minoritetsfamiliene og norsk skole kan gjøre at ikke alle finner seg til rette, og datamaterialet viser at minoritetsungdommene bare trives moderat på videregående skole. Ungdommer som ikke har bestått trives noe dårligere enn de som har bestått, og det kan også ses i sammenheng med at de i mindre grad opplever at lærerne støttet dem på vg1. Videre oppgir relativt mange psykiske helseproblemer som kan ses i sammenheng med belastninger før - eller i tilknytning til migrasjonen, og ungdommer som ikke har bestått er mer plaget med belastninger enn de som har bestått. God kompetanse i norsk er vesentlig for å få utbytte av skolens undervisning, og språkforklaringen får støtte ved at ungdommer med suksess i skolen har bedre karakterer i norsk enn de som ikke når opp. I tillegg viser resultatene at det er viktig å bruke god tid på grunnopplæringen i Norge, da en større andel av de som har bestått har gått 5-6 år på skole i Norge sammenlignet med de som ikke har bestått. De har dermed bedre muligheter til å lære språket, ferdigheter i fagene, samt en norsk skolekultur å kjenne før de møter kravene på vg1.

Andre sentrale funn er at ungdommer som har suksess i skolen er disiplinerte i forhold til oppmøte og leksearbeid, og de tilpasser seg slik skolens krav. Ungdommer i begge prestasjonsgruppene er enig i at skolegang er en betydelig investering i framtiden, og at det å få gode karakterer er viktig. De sikter høyt når det gjelder å fortsette med utdanning etter videregående skole, men ambisjonene til ungdommer som har bestått er vesentlig høyere enn ambisjonene til de som ikke har bestått.

Forord

Minoritetsspråklige ungdommer og deres skoleprestasjoner interesserer meg først og fremst fordi jeg til daglig jobber med denne gruppen ungdommer. Egne erfaringer har vist meg hvordan mange minoritetsungdommer strever med å oppnå gode resultater i norsk skole, og spesielt ungdommer med kort botid og mangelfull skolebakgrunn fra hjemlandet synes å ha problemer med å nå opp. Også media setter problemområdet på dagsorden, samtidig som det har kommet undersøkelser som viser at en del minoritetsspråklige ungdommer også klarer seg ganske godt i skolen. Samlet har dette skapt en nysgjerrighet og motivasjon for selv å undersøke en særskilt gruppe minoritetsungdommers skoleprestasjoner på vg1. Det har vært svært lærerikt og spennende.

Takk til min veileder Anders Bakken for hans tålmodighet og konstruktive tilbakemeldinger. Takk også til Dag Wollebæk for gode innspill i undersøkelsens slutfase, samt venner og families små og store bidrag til at oppgaven har vært mulig å gjennomføre. Spesielt takk til Gard, for å ha gitt meg tid.

Bergen, september 2008

Tine Bang-Olsen

Innhold:

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOLD	5
1 INNLEDNING	8
1.1 Problemstilling.....	9
1.2 Opplæringstilbud for minoritetsspråklige ungdommer.....	11
1.3 Oppgavens oppbygging.....	13
2 TEORI	14
2.1 Verditeori.....	14
2.2 Kulturteori.....	17
2.2.1 Økonomiske ressurser.....	18
2.2.2 Kulturelle ressurser.....	19
2.3 Kritisk teori.....	21
2.4 Språkforklaringen.....	23
2.4.1 Hvor lang tid tar det å lære et nytt språk.....	23
2.4.2 Morsmålet bør utvikles parallelt.....	24
2.4.3 Tospråklighet.....	25
2.4.4 Deltagelse i norskspråklige miljøer.....	26
2.5 Psykisk helse.....	28
2.5.1 Sosial støtte.....	30
2.6 Oppsummering.....	31
3 METODE	33
3.1 Utvalg.....	33
3.2 Representativitet.....	34
3.3 Utvikling av spørreskjema.....	36
3.4 Analysestrategi.....	38
3.4.1 Statistisk generalisering.....	39
3.5 Årsaksforklaringer.....	40
3.6 Validitet og reliabilitet.....	41

3.7	Etiske betraktninger.....	42
3.8	Oppsummering.....	42
4	BAKGRUNN	43
4.1	Skolesuksess.....	43
4.2	Hvem er ungdommene?.....	44
4.3	Botid.....	45
4.4	Skolebakgrunn.....	46
4.5	Oppsummering.....	49
5	FAMILIE	50
5.1	Økonomiske ressurser.....	50
5.2	Kulturelle ressurser.....	52
5.2.1	Foreldrenes utdanning.....	52
5.2.2	Bøker i hjemmet.....	55
5.2.3	Pc i hjemmet.....	57
5.3	Sosiale ressurser.....	58
5.3.1	Foreldrenes skoleinteresse.....	58
5.3.2	Foreldrestøtte.....	60
5.4	Familie i Norge.....	61
5.5	Oppsummering.....	64
6	SKOLE	65
6.1	Arbeidsformer.....	65
6.2	Videregående skole.....	67
6.2.1	Utdanningsprogram.....	68
6.2.2	Karakterer.....	70
6.2.3	Flerkulturelle perspektiv i skolen.....	71
6.3	Lærerstøtte	73
6.4	Verdsetting av skolegang	74
6.4.1	Lekser	74
6.4.2	Oppmøte	76
6.4.3	Skulk.....	77
6.4.4	Holdninger til skole.....	79
6.4.5	Utdanningsambisjoner.....	80
6.5	Skoletrivsel.....	82

6.6 Oppsummering.....	84
7 SPRÅK	86
7.1 Norsk karakterer fra grunnskolen.....	86
7.2 Språklig egenvurdering.....	88
7.3 Morsmålsopplæring.....	89
7.4 Praktisering av norsk på fritiden.....	91
7.4.1 Norske venner.....	91
7.5 Ekstra hjelp på vgl.....	92
7.6 Oppsummering.....	94
8 PSYKISK HELSE	95
9 AVSLUTNING	97
LITTERATURLISTE	112
VEDLEGG	120
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	120
Vedlegg 2: Spørreskjema.....	121

1 Innledning

Høsten 2005 var det over 16000 elever med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring i Norge. Av disse var 73 prosent førstegenerasjons innvandrere, og 27 prosent etterkommere (SSB 2006). Selv om mange av de minoritetsspråklige elevene klarer seg bra, oppnår minoritets elever i norsk skole gjennomgående svakere skoleresultater enn majoriteten (Bakken 2003, Krange & Bakken 1998, Læringssenteret 2003, Markussen mfl. 2006, Opheim & Støren 2001). Samtidig fullfører en betydelig lavere andel av minoritetsspråklige elever videregående skole (Opheim & Støren 2001). Førstegenerasjons innvandrere som begynte i videregående opplæring høsten 2002 hadde en frafallsprosent på nær 45 prosent i løpet av en treårsperiode (Byrhagen mfl. 2006). Den nasjonale undersøkelsen ”Forskjell på folk - hva gjør skolen?” (Markussen mfl. 2006) viste at nesten halvparten av guttene fra de ikke-vestlige nasjonene som gikk i gang med et yrkesfaglig grunnkurs direkte etter 10. klasse sluttet. Et annet oppsiktsvekkende funn gjaldt minoritetsspråklige elever på vk II som hadde fulgt undervisningen, men som ikke besto. Mellom to og tre ganger så mange av elevene med ikke-vestlig bakgrunn hadde fått *ikke bestått* pga stryk, sammenlignet med majoritets elevene.

Som gruppe betraktet oppnår minoritets elever klart svakere karakterer enn majoritets elever. Tar man derimot hensyn til landbakgrunn finnes det til dels store prestasjonsforskjeller blant ungdommer med ulik opprinnelse. Enkelte grupper oppnår omtrent like gode karakterer som majoritets elevene, mens andre gjør det betydelig svakere. Støren (2006) og Fekjær (2006) har funnet at f.eks vietnamesere og bosniere ser ut til å prestere godt, mens pakistanere, somaliere, irakere mfl. har relativt svake skolekarakterer.

Forskjeller i minoritetsgruppen er også påtagende når man sammenligner førstegenerasjons innvandrere og etterkommerne. Andelen som dropper ut av videregående skole er spesielt høy blant førstegenerasjons minoriteter, og det er i denne gruppen man finner de svakeste prestasjonene (Støren & Opheim 2001). Elever i denne gruppen støter på flere barrierer i møte med skolen enn det etterkommerne, altså andregenerasjons innvandrere gjør (Arnesen, 2003; Lødding, 2003), og at prestasjonsforskjellene til dels kan tilskrives disse hindringene.

Denne oppgaven vil belyse førstegenerasjons minoritets ungdommer som har tatt hele eller deler av grunnskoleopplæringen i Norge *etter* opplæringspliktig alder, dvs etter fylte 16 år. Dette er en gruppe som har hatt spesielt store problemer med å gjennomføre videregående

opplæring. Kunnskapsdepartementet (2007) oppgir at det blant dem som kom til Norge i tenårene, og som i dag er mellom 20 og 40 år, kun er 27 prosent som har fullført og bestått videregående opplæring. Den lave andelen som har lykket viser at denne gruppen ungdommer møter særskilte utfordringer i norsk skole. Samtidig er dette en gruppe elever det finnes lite forskningsbasert kunnskap om, da utdanningsforskningen i stor grad har belyst etterkommerne, bestemte nasjonalitetsgrupper eller innvandrere og etterkommere sett under ett. De fleste norske studier av prestasjonsforskjeller er dessuten utført for grunnskoleelever (Engen mfl.1996, Arnesen 2003, Hægeland mfl. 2004). Motivasjonen for å gjennomføre den følgende undersøkelsen bygger slik på et ønske om å bidra til mer kunnskap om denne bestemte gruppen minoritetsungdommer. Dersom målrettede tiltak skal iverksettes for å redusere prestasjonsforskjellene mellom minoritet og majoritet nytter det ikke å behandle minoriteter som en ensartet gruppe. For å nå målet i norsk utdanningspolitikk om likeverdige muligheter for alle i skolen, er differensiering i forskning og tiltak høyst nødvendig.

1.1 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er å undersøke hvilke faktorer som kan ha betydning for om minoritetsspråklige ungdommer, med kort botid i Norge, består det første året på videregående skole etter å ha gått et tilpasset grunnskoleløp for elever over 16 år, grunnskoleopplæring for voksne.

Dette vil bli undersøkt ved å beskrive hva som kjennetegner ungdommer som har bestått, og sammenligne dette med de som ikke har bestått. Forskjeller mellom disse to gruppene kan gi en pekepinn på hva som skal til for å oppnå kompetanse på videregående skole, mens likheter vil kunne antyde forhold som ikke er avgjørende. Kjennetegnene søkes både på individ- og systemnivå, og i grove trekk er det ulike sider ved ungdommenes familiebakgrunn, skolegang, språk og psykiske helse som blir undersøkt. Det erkjennes at det er komplekse forhold som kan bidra til ungdommenes faglige resultater, og undersøkelsen er eksplorerende av karakter.

Utover den analytiske funksjonen søker masteroppgaven også å tegne et bilde av minoritetsungdommene i utvalget. Det gjøres blant annet ved å *beskrive* de unges familiebakgrunn, ved å vise hvordan de har det på skolen i Norge, hvilke karakterer de får og hvordan de tilpasser seg skolens krav. I tillegg beskrives ungdommenes holdninger til skolen, språklige forhold, bosituasjon i Norge, deres psykiske helse etc. Slik kan den deskriptive

dimensjonen i undersøkelsen være viktig og bidra til verdifull kunnskap om denne særskilte gruppen minoritetsungdommer.

Sosiologisk utdanningsforskning har lenge antydnet at når minoriteter gjør det dårligere i utdanningssystemet enn majoritetsungdom, skyldes det i stor grad at de er overrepresentert blant grupper som tradisjonelt har prestert dårligere i utdanningssystemet. Mange tilhører de lavere sosiale sjikt og har foreldre med arbeiderklassebakgrunn, lav utdanning, dårlig familieøkonomi etc. Når en har sammenlignet minoritetsungdom og majoritetsungdom som har lik sosial bakgrunn, er det funnet mindre forskjeller i både skoleprestasjoner og frafall fra videregående skole (Lødding 2003, Dæhlen 2000, Bakken 2003). Et sentralt spørsmål er om skoleresultatene til ungdommene i denne undersøkelsen også lar seg forklare ut fra disse tradisjonelle mekanismene, eller om en må søke etter innvandringspesifikke forklaringer på de svake prestasjonene. Står førstegenerasjons minoritetsspråklige ungdommer med kort botid i Norge ovenfor barrierer som virker spesielt hemmende for denne gruppen elevers læringsprosesser? Eller er det mer allmenne faktorer knyttet til familiens ressursituasjon som er utslagsgivende for prestasjonene?

De ovennevnte spørsmålene blir forsøkt belyst ved hjelp av en survey. 84 minoritetsspråklige ungdommer som har søkt på vg1, etter å ha gått et komprimert grunnskoleløp i Norge, har besvart postale spørreskjema. De unge ble stilt ovenfor en rekke spørsmål, hovedsaklig i tilknytning til deres familiebakgrunn, skolegang, språk og psykiske helse. Svarene danner grunnlag for det empiriske datamaterialet i oppgaven, og dette har blitt analysert og tolket. Resultatene fremstilles i figurer og tabeller.

Jeg vil i oppgaven skille mellom ungdommer som har suksess i skolen og de som ikke har suksess. Ungdommer som har bestått i alle fag det første året på videregående skole har oppnådd kompetanse, de har *skolesuksess*. Karakteren 2 er ståkarakter, mens karakteren 1 er strykkarakter. Elever som ikke har bestått grunnet strykkarakter i ett eller flere fag har ikke suksess. Det samme gjelder ungdommer som har valgt bort skolegang, altså de som har sluttet i løpet av det første året på videregående skole. I tillegg vil ungdommer som oppgir at de søkte på videregående skole i 2005 eller 2006, men som aldri begynte, inkluderes blant ungdommer uten skolesuksess. Suksess måles alene på bakgrunn av faglige resultater, og utelukker selvsagt ikke at ungdommene lykkes på andre arenaer. Begrepet må forstås relativt,

for minoritetsungdommer som i utgangspunktet stiller svakt i skolen kan det betraktes som suksess dersom de gjennomfører og består vgl.

Når det i problemstillingen refereres til *kort botid* betyr det i oppgaven at ungdommene kom til Norge i årene fra 2000 til 2005. De har dermed mindre enn 6 års botid ved oppstart på videregående skole. *Minoritetsspråklige ungdommer* refererer til personer med et annet morsmål enn norsk, mens *majoritetsungdommer* er personer uten innvandrerbakgrunn og med norsk som morsmål. Begrepet *ungdom* brukes i oppgaven i vid forstand, når personer i aldersgruppen fra ca 16 til 25 år benevnes. *Grunnskolen* viser gjennomgående til grunnskoleopplæring for voksne elever over 16 år, og må ikke forveksles med det ordinære 10-årige grunnskoleløpet. Det første året på videregående skole heter fra og med innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet -06 *videregående trinn 1*, vgl. Under reform 94 var benevnelsen *grunnkurs*. Av praktiske årsaker benyttes kun *vgl* i denne oppgaven, selv om halvparten av ungdommene som har svart på spørreskjemaet gikk grunnkurs det første året på videregående skole, i 2005-2006.

1.2 Opplæringstilbud for minoritetsspråklige ungdommer

Mange ungdommer har på grunn av migrasjon ikke fullført grunnskolen i hjemlandet, andre har kun fått mulighet til å gå på skole i kortere perioder i opprinnelseslandet. Årsakene kan være mange, som for eksempel fattigdom, naturkatastrofer, krig og flukt. I noen land har skolesystemene nær brutt sammen (Redd Barna 2008). Andre minoritetsungdommer oppgir at de har fullført grunnskolen når de kommer til Norge. Kartlegging og testing ved grunnskolene viser likevel at mange av ungdommene har svake grunnleggende ferdigheter og mangelfulle kunnskaper, tross relativt lang skolebakgrunn. Slik har de dårlige forutsetninger for å mestre videregående opplæring, og ungdommene får derfor tilbud om tilpasset grunnskoleopplæring. Uansett årsak til mangelfull grunnutdanning skal kommunene tilby minoritetsungdommene grunnskoleopplæring i Norge. Opplæringslovens § 4A-1 handler om retten til grunnskoleopplæring for voksne: ”Dei som er over opplæringspliktig alder, og som treng grunnskoleopplæring, har rett til slik opplæring, så langt dei ikkje har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1. Retten til opplæring omfattar til vanleg dei faga ein treng for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for vaksne. Opplæringa skal tilpassast behovet til den enkelte”.

Ungdommer som ikke har fullført grunnskolen i opprinnelseslandet, vil ofte ha behov for særskilt tilrettelagt opplæring i Norge. Ungdommene skal, i løpet av færre år enn elever som er født og oppvokst i Norge, opparbeide kompetanse i både norsk og andre fag som gir grunnlag for videregående studier og deltakelse i arbeid og samfunnsliv.

I norskfaget gis opplæring etter læreplanen *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*, fra og med skoleåret 2007-2008 heter faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Opplæringen etter denne læreplanen skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring. Undervisningen skal ha et flerkulturelt perspektiv. Opplæringsloven § 2-8, første ledd, sier: ”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen”.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring har gjennom en rundspørring i fylkene og kommunene kartlagt skoletilbudet til minoritetsungdommer i aldersgruppen 16-20 år med mangelfull skolebakgrunn. Flere av kommunene problematiserer at det ikke tilbys tospråklig fagundervisning i grunnskoleopplæringen for de nyankomne ungdommene. Slik opplæring er *ikke* lovpålagt, men tospråklig fagundervisning ville være et viktig tiltak for å gjøre vanskelig tilgjengelig fagstoff mer forståelig for elevene. Tospråklig fagundervisning eksisterer ikke i særlig grad i grunnskoleopplæringen for voksne, kun 11 kommuner rapporterte inn til NAFO at de tilbød tospråklig tilrettelegging, altså opplæring på både norsk og morsmål (NAFO 2006).

Opplæringslovens § 3-1 gir alle elever som har fullført grunnskolen eller tilsvarende rett til tre års heltids videregående opplæring. Retten til videregående opplæring må tas ut innen 5 år etter at opplæringen er påbegynt og den gjelder frem til utgangen av det året vedkommende fyller 24 år. Opplæringsloven har per i dag ingen bestemmelser om *rett* til særskilt norskopplæring for elever innen videregående opplæring. Men elever i den videregående skolen *kan* få særskilt norskopplæring dersom de har behov for det, til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet 2007). Det er skoleeier/skolen som velger om norskopplæringen skal gis etter særskilt læreplan for språklige minoriteter eller om ordinær læreplan i norsk skal være retningsgivende. Uavhengig av plan kan skolene innenfor egne rammer legge til rette for at minoritetslevende skal få særskilt tilpasning, som ekstra tilpasset undervisning utenfor eller

i klassen. Samtidig understrekes det i Kunnskapsløftet (2006) at skolene skal fremme tilpasset opplæring for *alle* og gi elevene like muligheter til å utvikle sine evner. Om skolene tar dette på alvor kan særskilt norskopplæring for elever med norsk som andrespråk og kort botid vanskelig unngås. Det er varierende praksis i fylkene. De fleste videregående skoler har tatt grep for å imøtekomme de minoritetsspråklige elevenes spesielle behov for tilpasset opplæring: Det er bl.a. opprettet egne klasser for minoritetsspråklige elever med særskilt fokus på språkopplæring, vg1 over to år, klasser med redusert elevantall etc.

1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven har ni kapitler. I andre kapittel presenteres det teoretiske fundamentet i oppgaven. Først tre sosiologiske teoriforklaringer; *verditeori*, *kulturteori* og *kritisk teori*. Deretter presenteres teori med et lingvistisk utgangspunkt, *språkforklaringen*, mens jeg avslutningsvis belyser psykologiske faktorerens betydning for de resultatene de unge oppnår i skolen. Fortløpende vil også tidligere forskning på feltet presenteres. Det vises til nasjonale undersøkelser i tilknytning til både majoritet- og minoritetsspråklige elever, men også til internasjonale resultater. Kapittel tre handler om hvilken metode undersøkelsen bygger på, utvalg og representativitet, utvikling av spørreskjema, datainnsamling og analyser. De empiriske resultatene vil presenteres i kapitlene 4-8. Kapittel fire, kalt *Bakgrunn*, vil beskrive ungdommene i forhold til kjønn, landbakgrunn, botid og skolebakgrunn. Samtidig vil noen av disse forhold ses i sammenheng med de unges prestasjoner. Kapittel fem handler om familiens økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser, og om ulik mengde av slike ressurser har betydning for ungdommenes resultater i skolen. Kapittel seks belyser en rekke forhold ved skolen, dens innvirkning på de unges faglige prestasjoner samt ungdommenes egen tilpasning til skolen. Deretter vil språkets betydning gjøres gjenstand for analyser (kapittel 7). Til slutt vil jeg forsøke å tegne et bilde av hvordan ungdommene har det i forhold til psykisk helse, og undersøke i hvilken grad ulike belastninger og stress påvirker skoleprestasjonene (kapittel 8). Avslutningsvis vil jeg diskutere resultatene i undersøkelsen sett i lys av teori og tidligere forskning på feltet.

2 Teori

Ungdommenes faglige prestasjoner påvirkes av en rekke faktorer, hvis relative betydning kan variere. Noen av faktorene som forklarer en elevs skoleprestasjoner er trolig å finne innenfor opplæringstilbudet, noe tilskrives språklige og psykologiske forhold, i tillegg til familiens betydelige påvirkningskraft. Perspektivene er således både struktur- og aktørbaserte, de fokuserer bredt og i det vesentlige på ulempene ved å ha minoritetsbakgrunn.

Verditeori forklarer svake prestasjoner med manglende verdsetting av skole og utdanning blant familier med lav sosial status i samfunnet. *Kulturteori* vil forklare ulikhet i skolerestater med utgangspunkt i elevenes sosiale bakgrunn og hvilke ressurser familien besitter med tanke på å tilrettelegge barnas læringssituasjon, mens *kritisk teori* ser på sider ved skolesystemet som årsak til de minoritetsspråklige ungdommenes svake resultater.

Innen sosiologisk utdanningsforskning har forskjeller i skoleprestasjoner tradisjonelt blitt forklart med utgangspunkt i de ovennevnte teoriperspektiver. Det er et åpent spørsmål om teoriene også har gyldighet for den særskilte gruppen ungdommer jeg belyser. For å søke svar på oppgavens problemstilling vil jeg derfor ta utgangspunkt i perspektiver som også knytter seg mer direkte til den utsatte gruppen ungdommer som her er gjenstand for forskning. Lingvistene har vært opptatt av språkets rolle for de resultater de unge oppnår i skolen, på den måten at lav norskkompetanse kan hemme gode læreprosesser. Med *språkforklaringen* belyser jeg tiden det tar å lære et nytt språk, morsmålets rolle i tilegnelsen av norsk, samt verdien av å være tospråklig. Språkforklaringen avsluttes med argumentasjon for det som Kamil Øzerk kaller en sirkulær tankegang, hvor elevenes deltagelse i norskspråklige fritidsaktiviteter ses som avgjørende for skolefaglig framgang. Avslutningsvis vil jeg belyse hvordan minoritetsspråklige ungdommers *psykiske helse* kan ha betydning for deres muligheter til å prestere godt i skolen, og hvordan sosial støtte kan bidra til å skape bedre vilkår for gode læreprosesser.

2.1 Verditeori

Ulikheter i skoleprestasjoner forklares i denne tradisjonen med at utdanning verdsettes forskjellig i ulike sosiale lag. Det finnes ulike verdisystemer i ulike sosiale klasser, og disse verdiforskjellene – via motivasjon, innsats og prestasjoner - skaper ulikhetene (Boudon 1974; Hansen 1986, Lareau 2000). Personer fra ulike sosiale klasser har forskjellig interesse av å ta utdanning og tillegger utdanning ulik betydning. Klassene tilpasser seg derfor forskjellig til

skolesystemet. Normer og verdier knyttet til skolegang oppfattes som sosialt differensierte og forskjeller i utdanningsatferd kan være et resultat av dette. Verdiforskjellene fører til at barn og ungdom fra lavere sosiale lag kommer spesielt dårlig ut i skolen ved at de har utviklet normer for motstand mot skolen. Personer fra den øvre middelklassen har derimot sterke normer for å prestere. Verdiforklaringen går slik til angrep på forestillingen om at alle, nesten alltid, gjør så godt de kan, kalt den universelle prestasjonsnormen (Grøgaard 1993).

I norsk sammenheng er Tore Lindbekk en sentral bidragsyter når det gjelder den verditeoretiske retningen. Lindbekk (1974) hevder at ulike referanserammer i ulike sosiale sjikt påvirker motivasjon og driv mot utdanning. Hans forskning viste at ulikhet i evnenivå ikke var tilstrekkelig for å forklare sosiale utdanningsforskjeller. Med utgangspunkt i Lindbekks datamateriale kom det frem at motivasjonen mot utdanning sprang ut av et ønske om å prestere bra i skolesammenheng. Ungdom med arbeiderklassebakgrunn har ikke samme interesse for akademiske problemstillinger, og de nære relasjoner, det vil si familie og venner, prioriteres fremfor utdanning og jobbkarriere. Dette fører eksempelvis til at ungdom fra lavere sosiale lag sjeldnere søker seg til høyere utdanning.

For minoritetsungdommene innebærer verdiforklaringen at deres gjennomgående svake prestasjoner i skolen skyldes dårligere innsats og interesse i å ta del i storsamfunnet og utdanningsinstitusjonenes krav. I dette ligger det implisitt at mange minoriteter tilhører de lavere sosiale sjikt i samfunnet (Lie 2002). Støren (2006) har derimot funnet at enkelte nasjonalitetsgrupper har en sterk orientering mot skolegang og gode skoleprestasjoner. Avhengig av nasjonale kulturelle særtrekk har hun vist hvordan ulik vekt legges på betydningen av utdanning og skoleprestasjoner. Utdanning er eksempelvis et viktig kjennetegn på status i den vietnamesiske kulturen, med vekt på selvdisciplinert ytelse, respekt for lærere og lærdom som verdi i seg selv (Lauglo 1996, Helland 1997).

Verditeori ser ut for å ha et svakt empirisk grunnlag for å forklare prestasjonsforskjeller blant minoritets elever generelt. Undersøkelser viser at minoritets elever både har høyere ambisjoner, bruker mer tid på lekser og ser på skolesystemet som en mulighet for sosial mobilitet i innvandringslandet (Bakken 2003, Krangle & Bakken 1998, Lauglo 1996, Moldenhawer 2001). Tross vanskeligheter de møter, yter minoritetene gjerne en ekstra innsats for ikke å bli hengende etter. Mange velger å satse alt på en ny tilværelse i Norge, og med mulighetene utdanning vil kunne føre med seg, kan gode skoleprestasjoner være veien å gå for å nå målet

om en bedret livssituasjon. Utdanning kan være virkemiddelet som gjør det mulig å heve sin sosiale status i det nye hjemlandet.

NOVA har gjennomført ulike holdningsundersøkelser blant minoritetsspråklige elever og deres foreldre. Undersøkelsen «Ung i Norge (2002)», som NOVA også gjennomførte i 1992, kartlegger blant annet elevenes holdninger til utdanning. Elevene ble også spurt om foreldrenes holdninger. Resultatene viste at et stort flertall av foreldrene, uavhengig av utdanningsnivå, er opptatt av at deres barn skal gjøre det godt i skolen og forstå at skolegang og utdanning er viktig. Elevene er også samstemte i at skole og utdanning har høy verdi. NOVA fant i tillegg at de aller fleste minoritetsforeldrene synes det er viktig at de unge fortsetter utdanningen etter videregående skole. Foreldrene har høye ambisjoner på barnas vegne og minoritets elevene opplever et sterkere mobilitetspress hjemmefra enn sine norske medelever. Foreldrene til minoritets elevene har også høye forventninger til skoleprestasjoner (Bakken 2003). Både andres og egen forventning om mestring på skolen påvirker faktorer som innsats, motivasjon, kognitivt engasjement og de faktiske resultatene elevene oppnår (Pintrich & Schunk 2002). Denne type forventninger, sammen med foreldrenes involvering, støtte og hjelp i forhold til skolearbeidet, utgjør det som gjerne kalles familiens *sosiale ressurser*.

Selv om minoritetsspråklige ungdommer verdsetter utdanning kan det se ut som at ikke alle er i stand til å yte den innsats som er nødvendig for å oppnå gode resultater i skolen. Manglende motivasjon knyttet til forventninger om hvilken *avkastning* utdanningen vil gi, for eksempel på et diskriminerende arbeidsmarked, kan være én forklaring på at ikke alle yter sitt beste. Ogbu (1991) fant at svake prestasjoner blant afro-amerikanske elever ikke skyldes at de er lite positive til utdanning. Utdanning ble verdsatt også av denne gruppen, men de opplevde ikke skolegang som den mest fornuftige måten å investere sine ressurser. Bakken (2003) er også av den oppfatning at når framtidige sosiale posisjoner som krever utdanning oppfattes som uoppnåelige, kan de unge utvikle alternative karrieremål og forbilder: ”Slik kan svake skoleprestasjoner være resultat av en rasjonell respons på at utdanning ikke lønner seg, i alle fall i mindre grad enn det som er tilfelle for den hvite majoriteten” (Bakken 2003, s.22). Når de unge forventer å få lite igjen på arbeidsmarkedet, blir det meningsløst å anstrenge seg i skolesammenheng.

2.2 Kulturteori

Et kulturteoretisk perspektiv argumenterer for at det er andre faktorer enn motivasjon og aspirasjoner som er avgjørende for sosiale forskjeller i læringsutbyttet. Teorien har som utgangspunkt at skoleelever og deres familier i ulik grad besitter *ressurser* til å stimulere og utvikle de ferdigheter som skal læres i skolen. Elever fra lavere sosiale klasser har færre ressurser og mindre kulturell kapital og vil derfor komme dårligere ut i skolesystemet (Bourdieu 1977). De har ikke fått overført de kunnskaper, verdier og normer som trengs for å lykkes i utdanningssystemet. Forutsetningene for å lykkes i skolen er slik ujevnt fordelt.

Når elevene skal lære ulike ferdigheter innenfor skolens fag kreves et visst abstraksjonsnivå. Det innebærer at elevenes kognitive utrustning blir svært viktig for å kunne imøtekomme ulike faglige utfordringer (Bakken 2003). Sentrale kognitive ferdigheter er evnen til å manipulere ord og tall, foreta logiske slutninger, løse problemer og forstå muntlige og skriftlige instruksjoner (Jencks 1972). Foreldrene kan på ulike måter legge til rette for at slike ferdigheter utvikles, og dermed skape gode forutsetninger for at de unge skal lykkes i skolen. Både økonomiske og kulturelle ressurser vil kunne støtte opp under ungdommenes kognitive og språklige utvikling. Hvis eksempelvis begge foreldre har høyere utdanning, vil hjemmets kultur være mer preget av skolens kultur (Heath 1982). Barna vil kunne eksponeres for en rekke språkstimulerende aktiviteter som ser ut for å fremme forståelsen for det akademiske språket i skolen. Økonomiske forhold vil også kunne bidra som en ressurs til barnas skolefaglige utvikling, ved at foreldrene blant annet kan tilrettelegge for ulike pedagogiske hjelpemidler.

Denne forklaringsmåten har lange tradisjoner i utdanningsforskningen (Boudon 1974, Bourdieu & Passeron 1977, Gambetta 1987). En rekke studier har vist at sosial bakgrunn har stor betydning for prestasjonsforskjeller. Forskning i USA på slutten av sekstitallet konkluderte med at forskjellene i skoleprestasjoner først og fremst skyldes elevens familiebakgrunn og sosiale kontekst (Coleman 1990). Hernes og Knudsen bekreftet etter å ha ledet Levekårsundersøkelsen her hjemme på midten av 1970-tallet at de ressursene skolen satte inn for å påvirke elevenes prestasjoner, har betydelig mindre virkning enn de ressursene elevene er utstyrt med hjemmefra (NOU 1975). Det er også påvist at sosial bakgrunn forklarer en del av forskjellene mellom etniske minoriteter og majoritetsbefolkningen i Norge (Bakken 2003).

2.2.1 Økonomiske ressurser

Foreldre kan på ulike måter tilrettelegge et familieklima som støtter opp under de unges kognitive og språklige utvikling: ”God økonomi gjør det enklere å gjøre de materielle forholdene egnet til læring. Motsatt vil dårlig økonomi kunne medføre stressituasjoner som påvirker barna negativt”(Bakken 2003, s.23). Familiens deltagelse i arbeidslivet får direkte konsekvenser for økonomi og tilgangen til materielle ressurser, som igjen kan påvirke skoleprestasjoner. Det er for eksempel funnet sammenheng mellom tilgang til PC med internett og elevenes skoleprestasjoner. En høyere andel minoritets elever har ikke tilgang til PC med internett og disse er blant elevene med svakest resultater på skolen (Bakken 2003).

For ungdommene i denne undersøkelsen kan familiens økonomi ha vært avgjørende for de unges muligheter for i det hele tatt å kunne gå på skolen. Den offentlige grunnskolen i Norge bygger på prinsippet om enhetsskolen og er en rett og en plikt for alle barn og unge. Skolen er gratis, noe som ikke er tilfelle i alle de ikke-vestlige land som er representert i denne undersøkelsen. Familieøkonomi kan dermed ha hatt en direkte rolle for ungdommenes muligheter for skolegang.

Familiens økonomi kan også spille en mer indirekte rolle for elevenes skolemotivasjon. Det er rimelig å tro at ungdommer som vokser opp i et hjem med stor økonomisk romslighet ønsker, eller blir oppfordret til, å satse ekstra sterkt på skolen som et ledd i å opprettholde den sosiale statusen de har vokst opp med. Slik kan også økonomiske ressurser bidra til å heve skoleprestasjoner (Bakken 2003).

Minoritetsspråklige grupper i Norge kommer systematisk dårligere ut på mer eller mindre alle relevante levekårsvariabler. Ikke-vestlige innvandrerfamilier har en samlet medianinntekt på vel 2/3 av inntekten til befolkningen i alt og er slik overrepresentert i husstander med lav inntekt (Rogstad 2001). Minoriteter med kort botid skårer spesielt dårlig på Statistisk sentralbyrås levekårsindikatorer. Blant dem med kort botid i Norge er det for eksempel vanligere å motta sosialstønning enn blant dem som har bodd lenge i Norge. Fattigdommen reduseres meget klart med økende botid (Galloway & Aaberge 2003). Det er usikkert om denne dårlige økonomiske situasjonen representerer et selvstendig bidrag til å forklare de svake skoleprestasjonene eller om det er andre bakenforliggende forhold som kan forklare resultatene. Knudsen (1978) har vist at betydningen av økonomi reduseres når det tas hensyn til andre ressurser i foreldrehjemmet.

2.2.2 Kulturelle ressurser

Forskning har fastslått at foreldrenes kulturelle kapital har sterk effekt på barnas skoleprestasjoner (Boudon 1974, Bourdieu & Passeron 1977, Gambetta 1985). Bourdieu (1977) viste hvordan det franske skolesystemet belønnet elever med foreldre som deltok i teater-, musikk-, og kunstmiljøer og hvordan gode lesevaner forberedte barna på skolens kultur. Våre preferanser, smak og kognitive evner var i følge Bourdieu relatert til vår kulturelle kapital, og denne kapitalen tilegnes gjennom sosialisering i tidlig alder. Kapitalen eksisterer framfor alt i mennesket i form av kunnskaper, erfaringer, hvordan man tenker og oppfatter ulike situasjoner, samt hvordan man snakker. Utviklingen av kulturell kapital skjer like mye utenfor som innenfor skolen, og suksess i skolen avhenger således av en rekke ferdigheter som ikke læres bort i skolen, men som tilegnes gjennom oppdragelsen i hjemmet (ibid). Barn fra høyere sosiale lag klarer seg derfor bedre i skolesituasjonen da de har blitt sosialisert inn i den kulturen som dominerer i skolen, nemlig middelklassekulturen (Bourdieu & Passeron 1977). Ifølge Bourdieu vil elever med mye kulturell kapital ha et informasjonsforsprang, slik at de allerede ved skolestart har bedre forutsetninger for å lykkes.

Foreldrenes kunnskaper og involvering i skolen er viktig og kan bidra til at de unges interesse for boklig lærdom, abstrakt tenkning og skolearbeid øker. Å vokse opp i et bokrikt hjem eller et hjem der foreldrene har et søkende forhold til teoretisk kunnskap vil kunne gi positive effekter på skoler resultatene til de unge: ”Unge som vokser opp i familier der foreldrene har evne til å formidle kompetanse, språk, kunnskaper og verdier som går i akademisk retning, vil ha en fordel. I slike familier blir barna nesten umerkelig sosialisert inn i en tankegang som passer i skolen”(Bakken 2003, s.24). I en nyere dansk undersøkelse viste Schindler Rangvid (2008) at barn av foreldre med lav utdanning, men med høy kulturell aktivitet, klarte seg nesten like bra i skolen som barn av høyt utdannede foreldre med lav kulturell aktivitet. Graden av kulturell aktivitet i hjemmet er en viktig og trolig en selvstendig faktor for å forklare skoleprestasjoner. Rangvid fant markante utslag på prestasjoner i forhold til om familier spiser regelmessig sammen (og slik får muligheter til samtaler rundt bordet), om det er klassisk litteratur i bokhyllene, og om det diskuteres og samtales rundt samfunnsforhold og TV- program. Kort sagt om det er høy eller lav kulturell aktivitet i familien.

Dersom foreldrene til de unge har tatt en utdanning er det naturlig at de har kjennskap til utdanningssystemet, og en oppfatning av hva som skal til for å lykkes i skolen. Kulturen i hjemmet vil trolig samsvare mer med kulturen i skolen, og barn av foreldre med høy

utdanningsbakgrunn vil trolig eksponeres for en rekke språkstimulerende aktiviteter som ser ut til å fremme forståelsen for det akademiske språket i skolen. Slike erfaringer dreier seg om hvordan og hvor mye foreldrene leser med barna sine, og hvordan og hvor mye barna blir invitert til å delta i samtaler som er kognitivt utfordrende (Heath 1982, Hoff 2003). Foreldre med lengre utdanning vil også kunne gi bedre og mer relevant hjelp til skolearbeidet. Variasjonen mellom minoritetsgruppene utdanningsnivå er stor, men minoritetsforeldrenes utdanningsnivå er gjennomgående lavere enn hos den øvrige befolkningen. Ikke-vestlige minoritetsgrupper har vesentlig lavere utdanning enn majoritetsbefolkningen (Lie 2004, Støren 2006).

Foreldrene til ungdommene som inkluderes i denne undersøkelsen har tatt sin utdanning utenfor utdanningsinstitusjonene i Norge. Avstanden fra opprinnelseslandenes skoler til norske utdanningsinstitusjoner kan være stor. Liten grad av modernisering i mange ikke-vestlige land gjør at skolene der kan være vesentlig forskjellige fra norske opplæringsinstitusjoner. Mange vil trolig ikke kjenne seg igjen i møte med norsk skole, selv om de har tatt lang utdanning, da foreldrene ikke har kjennskap til en spesifikk norsk (eller vestlig) skolekultur (Krange & Bakken). Likevel kan de langt på vei bidra med å støtte sine barn i forhold til skolearbeidet, samt bidra til å utvikle en språklig kompetanse hvor ordforråd og begreper går i en akademisk retning.

Uavhengig av utdanningsnivå kan foreldrenes interesse for bøker og kunnskap generelt ha betydning for elevenes skoleprestasjoner. Dette fordi foreldrenes verdsetting av boklig lærdom og kunnskaper gjerne vil overføres til barna. De Graaf mfl (2000) undersøkte om foreldrenes leseferdighet kunne predikere barnas skoleresultater. De fant at foreldre som leste ofte bidro med sine språklige og kognitive evner i samtalen med barna, og disse evnene ble igjen videreført og belønnet i barnas møte med skolen. Gode lesevaner forberedte altså barna på skolens kultur. Man finner betydelige forskjeller i det antall bøker som besittes av majoritets- og minoritetsfamilier. Dersom de minoritetsspråklige foreldre har tilsvarende utdanning som majoritetens foreldre, har de likevel færre bøker hjemme. Bakken (2003) fant i en undersøkelse at halvparten av de minoritetsspråklige ungdommene hadde færre enn 50 bøker hjemme (Bakken 2003). Lauglo (1996) sier seg enig i den positive sammenhengen mellom antall bøker og prestasjoner, men hevder at antall bøker i hjemmet bare forklarer en liten del av variasjonen i prestasjonsnivået. Han har også funnet at minoritets elever både leser

og bruker biblioteket langt mer enn sine norske medelever, noe som kan kompensere for at de eier færre bøker.

2.3 Kritisk teori

Denne teoretiske retningen oppstod som en kritikk av verdi- og kulturteori og forklarer minoritetenes svake resultater i skolen med skolens manglende ønske om å gi innpass for disse elevenes kunnskaper og erfaringer. Teorien tar utgangspunkt i at skolen ikke er verdifri, men verdsetter enkelte kvaliteter, som for eksempel et bestemt autoritetsmønster, særskilte lingvistiske strukturer og bestemte kunnskaper. Skolen premierer de høyere sosiale klassers kultur og språk og skaper et klassifiseringssystem som er diskriminerende og ukjent for elever fra lavere sosiale klasser i befolkningen. Man må sosialiseres inn i ”riktig” kultur for å lykkes i skolen og elever fra lavere sosiale sjikt vil føle opplæringen som formålsløs og fremmed (Hansen 1986, Lareau 2000). Slik vil selv elever med gode evner stille dårligere i kampen om å oppnå gode faglige resultater. Det er altså skolen selv som bidrar til å skape prestasjonsforskjeller, gjennom en pedagogisk praksis som favoriserer noen elevgrupper framfor andre.

Bourdieu & Passeron (1977) hevder skolens rolle som institusjon i samfunnet er å overføre middelklasseverdier. Skolen formidler og legitimerer den dominante kulturen, og utøver slik symbolsk vold. I kraft av dette lærer dominerte grupper og klasser, herunder etniske minoriteter, å vurdere egen kultur som illegitim. Den dominante kulturen er den legitime og i forholdet mellom minoritet og majoritet kommer dette til uttrykk ved at minoritetenes språk og kultur ikke tilkjennes verdi i skolen. Deres språklige og kulturelle ressurser legges ikke til grunn for undervisningen og de blir slik diskriminert. Minoritetselvene vil kunne oppleve skolen som et fremmed sted. Deres erfaringer, samhandlingsformer og språk blir ikke like positivt sanksjonert av lærerne, for skolen forfekter bare én kultur. Spesielt middelklassens barn vil, ifølge Bourdieu (1977), føle seg hjemme med de verdier som formidles i skolen. Konsekvensen blir at disse elevene liker seg bedre og vil være mer motiverte til å satse på skolen.

Diskriminerende praksiser kan også oppstå ved at lærerne systematisk har ulike *forventninger* til elever på bakgrunn av etnisk bakgrunn og klassetilhørighet. Bourdieu (1977) hevder at lærere responderer mer positivt på elever som viser at de behersker samfunnets dominante

kulturelle koder. Ubevisst eller bevisst, vil lærerne gi mer oppmerksomhet og hjelp til elever med mye kulturell kapital, ikke fordi de er mer begavet, men fordi lærerne oppfatter disse elevene som flinkere og mer intelligente enn elever som ikke har slike kulturelle ressurser i særlig stor grad. Det oppstår et verdifelleskap mellom lærer og middelklasseeleven, følelsen av tilhørighet i skolen styrkes og resultatet kan bli økt motivasjon og innsats. Dersom avstanden mellom elevens sosiale status og skolen derimot er stor, desto lavere forventninger og krav stiller lærerne til den enkelte. Ulike studier har vist at de forventninger omgivelsene har til en elev i mange tilfeller kan være avgjørende for hans/hennes motivasjon, ambisjoner og innstilling til skolen (Rosenthal & Jacobsen 1968). Ferguson (2003) mener også det er sannsynlig at lærere undervurderer potensialet til mange minoritets elever. Fordi minoritets elever er overrepresentert i den nedre del av karakterskalaen, og fordi potensial ikke kan observeres, forventer lærerne at disse elevene har mindre kapasitet. Lærerne lar seg slik påvirke av elevenes etniske bakgrunn. Lærernes holdninger og forventninger interagerer med elevenes oppfatning og adferd på en måte som er med på å opprettholde prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet (ibid).

Sand og Walle-Hansen (1992) understreker at minoritetsspråklige elever kommer til skolen med en bagasje som ikke inneholder den norske kulturen. De har blitt sosialisert inn i en verden som ikke stemmer overens med det de møter i skolen. Det betyr at de må lære å kjenne en ny kultur, de må med andre ord gjennom en ny sosialiseringsprosess. De verdiene, normene, væremåten og reglene de har lært, kan være ganske ulike det norske. Da vil ikke det de har lært tidligere, bli forsterket av det de opplever på skolen. Ungdommene kan erfare at det de har lært tidligere, ikke har noen verdi i den sammenheng de nå befinner seg i (Hoem 1978). Elevene kan slik oppleve at påvirkningene i hjem og skole motvirker hverandre, og resultatet kan bli lav motivasjon, liten grad av trivsel, og at minoritets elevene yter svakere enn det deres kognitive evner skulle tilsi.

Cummins (1994) mener også at minoritets elevene diskrimineres i aktivitetene på skolen fordi skolen ikke evner å bygge på den kunnskapsbase elevene har med seg hjemmefra. Pensum og innhold i skolen underkommuniserer de minoritetsspråkliges erfaringer og verdier. Pihl (1998) kaller denne undervisningsmodellen for *monokulturell*, i motsetning til en *flerkulturell* modell der det språklige og kulturelle mangfoldet verdsettes og likestilles i skolen. Phil argumenterer i sin avhandling for at skolen er kulturelt ekskluderende, selv om den formelt og sosialt er inkluderende. Skjelbred & Aamotsbakken (2003) har påvist skolens og

læremidlenes manglende flerkulturelle perspektiv, noe som støtter oppfatningen om en ekskluderende kultur i skolen. En del studier har pekt på at det å benytte tekster fra opprinnelseslandet eller trekke forbindelseslinjer mellom det eleven leser og ulike erfaringer knyttet til minoritetskulturen, kan være en god måte å skape kontinuitet mellom hjem og skole på (Jiménez 1997, Lasisi mfl.1988).

2.4 Språkforklaringen

Minoritetsspråklige ungdommer som har et godt grep om norsk språk har et fortrinn i skolen i forhold til ungdommer som ikke behersker språket tilfredsstillende. Det å beherske samfunnets språk på en funksjonell måte gir økte muligheter til å mestre tilværelsen generelt og skolen spesielt. Språklig kompetanse betraktes gjerne som den viktigste enkeltfaktor som påvirker minoritetselevens læringsprosesser (Cummins 2000). Denne fremstilles i sin enkle form av Anders Bakken: ”De som ikke behersker norsk får ikke fullt utbytte av en undervisning som i all hovedsak foregår på norsk. Elevene vurderes og måles ut fra skriftlige og muntlige kunnskaper i ulike fag. Da er det en forutsetning at elevene behersker og forstår undervisningsspråket. I tillegg til å lære seg det pensumet som er felles for alle elever, må minoritetsspråklige barn og unge lære norsk parallelt. I motsetning til majoritetselevne møter de dermed en dobbel utfordring i skolen” (Bakken 2003, s.16). Dette samsvarer med et generelt pedagogisk prinsipp om at det beste utgangspunktet for læring er til stede når undervisningen bygger på elevenes språklige forutsetninger og han eller hun fullt ut forstår undervisningsspråket. Kompetanse i norsk språk blir i dette perspektivet betraktet som en særdeles viktig ressurs som de minoritetsspråklige elevene må tilegne seg for å kunne mestre skolens ulike krav.

2.4.1 Hvor lang tid tar det å lære et nytt språk?

Tiden det tar å lære et nytt språk er avhengig av flere faktorer. Morsmålet til eleven er et av de forhold som er med på å bestemme hvor stor jobb den enkelte har foran seg når han/hun begynner å lære norsk (Tenfjord 2005). Jo større avstanden er mellom morsmålet og norsk, jo større jobb må innlæreren være forberedt på å gjøre. Mange innvandrere har et morsmål som er språktypologisk fjernt fra norsk. Det medfører en mer arbeidskrevende læringsoppgave når de skal lære norsk og vil kreve norskopplæring over flere år (Utdanningsdirektoratet 2005).

Minoritetsspråklige kan ha behov for opptil fem til sju års erfaring med undervisningsspråket for å kunne ha like mye nytte av undervisningen som majoritetsspråklige, det vil si at de kan

bruke undervisningsspråket som tanke- og innlæringsinstrument (Hauge 2004, Cummins 1984, Hyltenstam mfl. 1996). Cummins hevder det tar mye kortere tid å lære det dagligdagse samtalspråket, rundt to år, men at man da ikke når et språklig nivå som gjør det mulig å diskutere abstrakte, teoretiske ideer, synspunkter og perspektiver. Øzerk (1992) mener Cummins med dette har til hensikt å gjøre skolefolk klar over fagspråkets intellektuelt krevende karakter, slik at forholdene kan legges til rette for læringskontekster der kommunikasjonen ikke gjøres utilgjengelig og ekskluderende. Det akademiske språket er preget av komplekse setningsstrukturer og abstrakte problemstillinger, og det som skal læres er gjerne kontekstuavhengig kunnskap, lite relatert til de unges erfaringer i hverdagen.

Dersom Cummins har rett i at det kan ta flere år å oppnå en slik akademisk språkkompetanse vil det indikere at *botid* er en vesentlig faktor for minoritetselvers muligheter for å prestere godt i skolen. Både Løddings (2003b) og Arnesens (2003) forskning viser at etterkommere av innvandrere hadde høyere gjennomsnittskarakterer enn førstegenerasjons innvandrere både på ungdomskolen og videregående. Minoritets elever som er født i landet presterer altså jevnt over bedre enn minoritets elever som selv har innvandret. Det ser dermed ut som om språkproblemer har størst betydning den første tiden elevene befinner seg i en ny språklig kontekst. Språkproblemene kan slik sies å ha en midlertidig karakter.

2.4.2 Morsmålet bør utvikles parallelt

I forskningen er det til dels bred enighet om at minoritetsspråklige elever med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket oppnår best resultater dersom de også får mulighet til å utvikle et stort begrepsapparat på morsmålet (Baker 2001, Cummins 2000). Elevene vil ikke tilegne seg nye fagkunnskaper dersom ordene ikke er meningsbærende, kun da kan de kognitive ferdighetene utvikles (Øzerk 1997b). Det synes klart at man vanskelig kan lære innholdet i fenomener på et språk man ikke behersker noe særlig godt. Det anbefales derfor at andrespråkutviklingen og morsmålsutviklingen går hånd i hånd, og ikke på bekostning av hverandre. Det er ikke et innbyrdes motsetningsforhold mellom elevers utvikling av morsmålet og norsk. Derimot utvikler elevene ferdigheter i norsk og morsmålet parallelt og som støttende ressurser (Vygotzky 1978, Cummins 1984, Engen 1996). En undervisningssituasjon som bygger på elevenes erfaringsramme og hvor elevens totale språklige repertoar utnyttes, f.eks. gjennom tospråklig undervisning, representerer større muligheter for å fremme fagforståelse og faglig utbytte av undervisningen, samt norskspråklig utvikling (Øzerk 1992).

Å ha god morsmålskompetanse og/eller kompetanse i andre språk, kan gi positive effekter for tilegnelsen av norsk. Elever som har god kjennskap til eget morsmål vil kunne overføre kompetansen til norsk og utnytte etablerte kunnskaper om eksempelvis språkets formside i prosessen med å lære et nytt språk. Tidligere erfaringer og kunnskaper tas i bruk, og ved å sammenligne morsmålet med norsk kan språkinnlæringen bli lettere. Elever som ikke er skolevante og eksempelvis ikke har lært grammatiske begreper på noe språk, må bygge opp en grammatisk bevissthet *samtidig* som de lærer de norske grammatiske begrepene (Kunnskapsdirektoratet 2005). For slike elever kan språkinnlæringen bli en tyngre prosess.

Vygotsky (1978, 1988) hevdet at individets morsmål og andrespråk bidrar til hverandres utvikling. Han viste at de unges morsmålspråklige kjennskap til objekter, deres begrepsapparat, ferdigheter og ordforråd, er et repertoar av vesentlig betydning for innlæringen av et andrespråk. Med andre ord: Ungdommenes kunnskaper om omverdenen utviklet ved hjelp av morsmålet, ofte omtalt som forkunnskaper eller bakgrunnskunnskaper, spiller en vesentlig rolle. Vygotsky mente at alt det vi har av morsmålspråklige kunnskaper er viktig for utviklingen av andrespråket.

Minoritetspråklige ungdommer som går på grunnskole for voksne eller videregående skole i Norge har som vist ikke lovbestemt rett til opplæring på eller i morsmålet. Uansett ferdigheter i norsk gis fagundervisningen i all hovedsak på norsk. Slik utnyttes bare en begrenset del av elevens språklige repertoar, mens morsmålet kunne lettet elevenes fagforståelse og gitt dem større utbytte av undervisningen (Øzerk 1992). Læring er avhengig av forståelse og meningsdanning. Det er grunn til å tro at mange av minoritetsungdommene ikke behersker opplæringspråket i tilstrekkelig grad, og at begrenset forståelse og evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig gir svak skolefaglig utvikling.

2.4.3 Tospråklighet

Tospråklighet kan representere en viktig ressurs i skolesammenheng. Kjennskap til to språk kan bl.a. gi større kognitiv fleksibilitet og høyere språklig bevissthet. En forutsetning er imidlertid at begge språkene er velutviklet. Cummins (2000) understreker at i motsatt fall kan tospråklighet også innebære ulemper, ved at språkene ikke fungerer som redskap for læring. Forutsetningen for at tospråklighet skal gi positive effekter er at kompetansenivået overstiger noen terskler i begge språk. En nedre terskel må overvinnes for å unngå negative

konsekvenser av tospråklighet, mens en øvre terskel representerer et nivå hvor det oppstår positive effekter av å beherske to språk. Denne *toterskelhypotesen* til Cummins innebærer at de som behersker to språk fullt ut, vil ha fordeler i form av et mangfold av kognitive egenskaper. Slike språkbrukere kalles gjerne *balanserte tospråklige*, og forskningen på området har vist at tospråklige både er mer kreative og flinke til å skille mellom form og innhold (Romaine 1995).

Øzerk (1997) mener målet for språkopplæringen bør være å bli funksjonell tospråklig, slik at elevene kan kommunisere muntlig og skriftlig på sine språk, i den grad de trenger det i hverdagen, i familien, på skolen, i eget språksamfunn og i storsamfunnet. Funksjonelt tospråklige ungdommer vil ha en kompetanse i norsk som muliggjør tilegnelse av fagkunnskaper og skolefaglig utvikling. Men hvor korrekt må språket være for at denne muligheten skal realiseres, når er språket funksjonelt? Måling av graden av tospråklighet er ikke noen lett oppgave, men det har vært utbredt praksis i den lingvistiske forskningstradisjonen at man ved hjelp av forskjellige språktester har forsøkt å få kartlagt elevenes lingvistiske kompetanse (Øzerk 1992).

I Common European Framework of Reference for Languages, det europeiske rammeverket for språk, er språkferdigheter uttrykt som kompetansemål på tre nivåer, elementært (A), selvstendig (B) og avansert nivå (C). Disse nivåene er igjen delt i to. I Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005) står det at en skal kunne begynne i videregående opplæring etter oppnådd B1, mens oppnådd B2 gir inntak til høyere utdanning. Nivå ved oppstart på videregående ble kommentert i Voksenopplæringsinstituttets rapport om voksnes læring. Der heter det seg at ”det synes å være en utbredt oppfatning blant dem som tar i mot søkere til videregående opplæring, at B1 *ikke* dokumenterer et tilstrekkelig nivå i norsk til å ha utbytte av undervisningen med ordinær progresjon” (Vox 2007). Flere videregående skoler er av den oppfatning at minoritetselvene starter på Vg1 før de i realiteten har et tilstrekkelig norsknivå, og det kan være noe av grunnen til de svake prestasjonene.

2.4.4 Deltagelse i norskspråklige miljøer

Øzerk (1992) hevder tospråklighet ofte blir betraktet som et resultat av språkpedagogisk satsning, dvs. norskundervisning på skolen, hvilket i sin tur skal være en viktig nøkkel for elevenes aktive deltagelse i norskspråklige miljøer, i samfunnslivet. I motsetning til en slik

lineær tenkning savner han fokus på det *gjensidige avhengighetsforholdet* mellom utvikling av norsk gjennom språkpedagogisk satsning og delaktighet i norskspråklige sosiale miljøer. Alternativet til den lineære tenkningen er det Øzerk kaller *den sirkulære tenkningen*, hvor det gjensidige påvirkningsforholdet mellom norskspråklig utvikling og deltagelse i majoritetsspråklige sosiale miljøer og aktivitetstilgjør erkjennes. Det innebærer at muligheter for deltagelse i majoritetsspråklige miljøer avhenger av utviklede språklige ferdigheter i norsk, samtidig som deltagelse i majoritetsspråklige miljøer gir muligheter for bedre språklige ferdigheter i norsk. I tillegg vil erfaringer og opplevelser fra majoritetsspråklige miljøer skape bakgrunnskunnskaper og referanserammer, en form for kulturell innsikt, som er nyttig og kanskje nødvendig for å kunne følge opplæringen i skolen. Minoritetenes språklige utvikling er også avhengig av forståelig fagundervisning på skolen, hvilket også er en type erfaring. Øzerk mener utfallet av skolens bidrag til minoritetslevenes språkutvikling i høy grad gjenspeiler disse betingelsenes tilstedeværelse eller uteblivelse.

Andrespråklæring er et sosialt fenomen, den foregår ikke i et vakuum, men i kommunikasjon med andre mennesker, i sosiale aktiviteter med for eksempel klassekamerater, lærere, venner og andre i nærmiljøet. Tenkningen har røtter tilbake til G. H. Mead og Lev Vygotsky, som mente at barnet må være sosialt for å lære og at språk utvikles i samhandling med andre. Skolen kan ikke alene *sikre* en adekvat språkutvikling, den kan gi sitt bidrag, med mindre elevene også har kontakt med språket ved å delta i aktiviteter i sosiale miljøer som representerer samfunnspråklige handlingsarenaer (Øzerk 1992). Fishman (1974) viser til viktige trekk ved uformelle kommunikasjons- og interaksjonssituasjoner: ”the verbal interactions in which the learner participates serve a communicative function. The learner speaks (and listens) in interactions in which it is necessary to communicate” (Fishman 1974, s.254). På bakgrunn av slike betraktninger er hans pedagogiske synspunkt at lærerne må tilstrebe å skape realistiske kommunikative situasjoner hvor hovedvekten legges på kommunikative formål, via naturlige sosiale kommunikasjonsituasjoner.

Øzerk (1992) refererer til Filmore (1986) som er av den oppfatning at minoritetslevene må være i kontakt med dem som snakker samfunnspråket godt. Dette må finne sted i aksepterende sosiale situasjoner som åpner for at minoritetene får anledning til å samhandle på majoritetsspråket. På denne måten vektlegges betydningen av språklig samhandling med venner og bekjente også utenfor klasserommet, samhandling i friminuttene, på fritiden og gjennom ulike aktiviteter som idrettslag, ungdomsklubber etc. Språklæring er en konsekvens

av deltagelse og aktivitet, ikke imitasjon i betydning etteraping. Vennekretsens rolle på alle alderstrinn er derfor av meget stor betydning (Øzerk 1992).

Vygotsky (1978, 1988) skiller mellom to typer begreper. Den ene typen er de som utvikler seg spontant i hverdagslivet og som han kalte spontane begreper eller hverdagsbegreper. Det er begreper med rot i hverdags erfaringer, som er usystematiske og kontekstavhengige. Han sammenlignet disse med de vitenskapelige eller faglige begrepene. De læres gjennom skolens undervisning, de er abstrakte, systematiske og løsrevet fra virkeligheten. Cummins (1984) opererer med den beslektede dikotomien kontekstavhengig språk og kontekstuavhengig språk. Videre finner vi kategoriene kognitivt ikke-utfordrende språk og kognitivt utfordrende språk. Gjennom uformell sosial samhandling legges grunnlaget for utviklingen av de spontane begrepene. Den type begreper er nødvendige, men i skolesammenheng er de ikke tilstrekkelige for å lære det faglige innholdet i undervisningen (Øzerk 1995). Da er det viktig å lære seg de vitenskapelige eller akademiske begrepene, skolespråket, det språket som er kognitivt utfordrende og kontekstuavhengig.

Ord og uttrykk som ungdommene møter på fritiden får større mening inne i klasserommet når begrepene settes i en sammenheng. På samme måte er det viktig at ungdommene møter de begrepene de har lært i undervisningen, i det ”virkelige” livet. Først da blir begrepene internalisert. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom disse begrepene og det ene utelater ikke det andre, tvert i mot. De vitenskapelige begrepene kan bidra til mer systematisk tenkning rundt de spontane begrepene. De spontane begrepene kan på sin side tjene som erfaring for mer systematisk teoretisk kunnskap.

2.5 Psykisk helse

Hos en del minoritetsspråklige ungdommer kan det lave læringsutbyttet og manglende språklige progresjon skyldes psykososiale problemer, som sorg, stress og traumatisering (Kunnskapsdepartementet 2007). Lie (2003) undersøkte nybosatte flyktninger over en periode på to år. I denne gruppen, som i hovedsak besto av krigsflyktninger, hadde tre av fire vært eksponert for krig og åtte av ti hadde vært i livsfare. 54 prosent rapporterte at de hadde vært utsatt for en eller annen form for ekstrem opplevelse. Sveaass og Johansen (2003) hevder de fleste studiene av overgrep rettet mot ulike flyktninggrupper viser at omfanget av vold er stort, og at det ofte dreier seg om mange og sammensatte traumatiske erfaringer. På spørsmål om hvor mange av dem som søker om asyl i et annet land, som har vært utsatt for overgrep i

form av grove menneskerettighetsbrudd, refereres ofte til et anslag på mellom 20 og 30 prosent (Elsass 2003).

Det er krigshandlinger og grove menneskerettighetsbrudd som utgjør de mest åpenbare belastningene før ankomst til Norge. Mange har også vært utsatt for tap av nærstående personer, og *alle* har brutt opp fra sitt eget miljø, noe som innebærer tap av hjem, nettverk, kulturelt og språklig miljø, status og rolle. Dette, som med et felles ord kan kalles *migrasjonsstress*, etterfølges av kravet om ny tilpasning og forventninger om mye nylæring. Sveaass og Johansen (2003) viser til undersøkelser som har funnet høye forekomster av posttraumatisk stress og depresjon (PTSD) blant flyktninger. Det at et så stort antall flytninger får en PTSD-diagnose, mener de betyr at flyktingene har vært utsatt for ekstreme hendelser, og at de nå sliter med sterke gjenopplevelser, høyst sannsynlig store søvnproblemer, høy grad av vaktomhet, sannsynligvis store vansker med å konsentrere seg og tenke fremover og redusert funksjonsevne i det daglige. Det ser også ut til at gruppen traumatiserte flyktninger gjennomgående sliter med psykiske problemer flere år etter ankomsten til det nye landet

På bakgrunn av opprinnelsesland er det grunn til å tro at flere minoritetsungdommer i denne undersøkelsen har vært i befatning med en krigssituasjon. Ungdommene kan ha vært involvert gjennom hva de har sett og opplevd, som grove overgrep, vold og drap, gjerne rettet mot personer de hadde nær tilknytning til. Slik kan mange betraktes som ofre for krigshandlinger, gjennom tilstedeværelse der krigshandlinger skjer. Man kan bare forestille seg hvordan ungdommer som har opplevd ekstreme hendelser plutselig skal kastes inn i et fremmed norsk skolesystem og samtidig følge opp de krav som stilles der. Dersom de unge ikke har psykisk overskudd kan det å mobilisere energi til skolefaglig læring synes svært vanskelig. Illeris (2000) hevder det er av avgjørende betydning for læringsresultatene hvordan læringssituasjonen oppleves og at følelsesmessige forhold har stor betydning for læringen. Hvis den nødvendige energi ikke kan mobiliseres og der ikke er tilstrekkelig motivasjon, kan de kognitive prosessene vanskelig utvikles og resultatet blir ofte at individet trekker seg tilbake.

Foruten belastninger som kan spores tilbake til tiden *før* migrasjonen, kan belastninger og stress som følge av nyetablering også være en realitet for mange. Skolen er en arena der mange minoritetsungdommer daglig opplever frustrasjon ved at de kommer til kort i forhold til resultater. Dersom avstanden mellom skolekrav og det elevene selv er i stand til å prestere

blir for stor, kan dette forårsake ytterligere stress og stressrelaterte plager. I tillegg opplever mange minoritetsungdommer sterke frustrasjoner knyttet til dårlig økonomi, problemer med å skaffe et sted å bo etc, noe som medfører ytterligere belastninger. Boligsøkere med innvandrerbakgrunn opplever diskriminerende praksiser ved at mange for eksempel blir utestengt fra leiemarkedet. Statistisk sentralbyrå (2008) har blant annet vist at tre av fem somaliere møter stengte dører på grunn av sin etniske tilhørighet.

For minoritetsungdommer med kort botid er det rimelig å tro at summen av psykiske belastninger vil være mer omfattende enn hva tilfelle er for minoriteter som har bodd hele eller store deler av livet i Norge. Økende botid gir utvidede muligheter til å opparbeide seg ressurser og til å etablere støttende sosiale nettverk. Dessuten er det sannsynlig at sorg og traumer som er påført ungdommene før migrasjonen vil svekkes noe med tiden, slik at personer med lang botid kan forventes å ha bedre psykisk helse enn personer med kort botid. Foruten at ulike personlighetstrekk vil ha betydning for hvordan hendelser oppfattes og mestres kan betydningen av sosial støtte fra foreldre, lærere, venner og øvrig nettverk være vesentlig. Støtte kan gjøre at belastningene over tid modereres (Wilcox 1981).

2.5.1 Sosial støtte

Sosial støtte innebærer at man får direkte hjelp, informasjon, emosjonell omsorg og bekreftelser (Gottlieb 1985, House 1981). Støtte fra omgivelsene er en mestringsstrategi som benyttes i stor grad av begge kjønn for å håndtere stress og tilpasse seg miljøet. Når forskningslitteraturen har vært opptatt av hvilken virkning sosial støtte har på helse, har to modeller vært dominerende. Den ene hevder at sosial støtte virker direkte på helse og velvære uavhengig av belastninger. At foreldre og lærere generelt er støttende vil ifølge dette synet ha positiv effekt på helsen til de unge. Den andre, buffer-hypotesen, postulerer at sosial støtte interagerer med belastninger, slik at sosial støtte demper virkningen som belastninger har på helse. Når den sosiale støtten øker, vil assosiasjonen mellom hendelser og plager minke og kanskje forsvinne (Wilcox 1981).

Teorier om sosial støtte varierer i tilnæringsmåte, men det er enighet om at sosial støtte er et multidimensjonelt fenomen. Mange ulike personer og institusjoner medvirker til å gi sosial støtte, gjennom direkte assistanse, råd, veiledning, oppmuntring samt å gi rom for ventilerende av følelser. House (1981) skiller mellom uformelle kilder som familie og venner, kilder forbundet med bestemte livsroller (lærere, medelever) og formelle støttelkilder. Formelle

kilder er spesialister fordi de gjennom sin profesjonelle rolle er formelt ansvarlig for å gi støtte.

Det er gjort flere studier av forholdet mellom helsetilstand i eksil, tidligere traumer og nåværende sosial støtte. Sveaass & Johansen viser til en undersøkelse av Gorst-Unsworth og Goldenberg (1998) med utgangspunkt i irakiske flyktninger bosatt i Tyskland. Der fremgikk det at dårlig sosial støtte i eksil synes å være en sterkere predikator når det gjelder depressive lidelser enn traumefaktorer. Kvaliteten av den sosiale støtten, først og fremst det følelsesmessige nivået av støtten i eksil, viste seg å være en viktig faktor for flyktninger med posttraumatisk stressforstyrrelse og depressive reaksjoner, særlig hos dem som hadde vært utsatt for alvorlige traumer. Sveaass & Johansen viser også til undersøkelser fra Canada, hvor Beiser (1993) har konkludert med at flyktninger som kom i følge med ektefelle, var mindre deprimerte enn de som kom alene, både etter 10–12 måneder og etter to år i eksil. Krupinski og Burrows (1986) har imidlertid ikke funnet noen forskjell i sykelighet hos flyktninger som kom alene, sammenliknet med dem som kom sammen med familie. Ikke desto mindre syntes ensomhet å være sterkt medvirkende til utvikling av alvorlige psykiske problemer. En gjennomgang av et datamateriale basert på 946 flyktninger bosatt i Norge viste at betydningen av tilstedeværelse av familie i Norge var stor, særlig når det gjaldt dem som tidligere hadde vært utsatt for omfattende og alvorlige traumatiske opplevelser (Lie mfl.2004).

2.6 Oppsummering

Den teoretiske gjennomgangen viser at forskjeller i skoleprestasjoner har sammensatte og komplekse forklaringer. Ved å diskutere de aktuelle teoriene har formålet vært å vise hvordan ungdommenes *familie, språkkompetanse* og *psykiske helse* kan være faktorer som har betydning for de resultater som oppnås på videregående skole, samt hvordan *skolen* kan påvirke resultatene. Det som i store trekk kjennetegner *verditeori*, er at ulik driv og motivasjon mot ytelse i utdanningssystemet i ulike sosiale lag forklares via forskjellige sett av internaliserte holdninger, normer og verdier i de ulike gruppene. På grunnlag av dette er motivasjonen mot utdanning og prestasjoner ulik tross like evner. Men selv om mange minoritetspråklige ungdommer og deres familier befinner seg lavt i det sosiale hierarkiet viser det seg at de gjennom ønsket om sosial mobilitet arbeider målbevisst for å gjøre det bedre i skolen. Minoritetsungdommene er hardt arbeidende og verdsetter skolegang høyt, men paradokset er at dette likevel ikke gir utslag i form av spesielt gode karakterer. En

kulturteoretisk forståelsesramme tar utgangspunkt i at skoleprestasjoner langt på vei er avhengig av familiens ressurser og posisjon i samfunnet. Elever hvis foreldre har god økonomi, og et mangfold av kulturelle og sosiale ressurser vil ha bedre forutsetninger for å prestere godt i skolen sammenlignet med de som har mindre av denne type ressurser. *Kritisk teori* ser svake skoleprestasjoner som resultat av skolens diskriminerende behandling av minoritets elever, som ofte ikke kjenner de kulturelle koder som dominerer i skolen. Lærerne belønner de som opptrer i samsvar med det som Bourdieu (1977) kaller middelklasseverdier, mens de som ikke behersker den ”riktige” kulturen vil oppleve skolen som et fremmed sted. Skolen selv bidrar til å skape prestasjonsforskjeller, gjennom en pedagogisk praksis som favoriserer noen elevgrupper framfor andre.

Språkforklaringen har som utgangspunkt at mange minoritets elever deltar i opplæring uten å beherske norsk i den grad at de får tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Faglige og kontekstuavhengige begreper blir ofte ikke forstått da ungdommenes språk er lite utviklet og mer preget av det hverdagslige samtalspråket. Ungdommene får heller ikke opplæring på morsmålet og gis dermed ikke særlige muligheter til faglig utvikling den første tiden i skolen. For å gjøre det godt i skolen er det viktig at minoritetsspråklige elever deltar i norskspråklige aktiviteter på fritiden, i tillegg til norskopplæring. Det eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom det språket elevene lærer på skolen og det de lærer ved deltakelse i aktiviteter utenom skolen. Ettersom språket læres via sosial samhandling, vil de unge også få innsikt i majoritetssamfunnets kultur ved å være del av majoritetsspråklige miljøer.

Teori om *psykisk helse* har som utgangspunkt at minoritets ungdommer kan ha vært utsatt for store påkjenninger før og under migrasjonen, og at de derfor er en utsatt gruppe helsemessig sett. Teorien er spesielt relevant for den gruppen ungdommer jeg belyser, da de har hatt sin oppvekst utenfor Norge, i land der det med stor sannsynlighet har foregått menneskerettighetsbrudd. Mange opplever det også som svært belastende å forlate sitt opprinnelsesland, samt å orientere seg på nytt i en fremmed kultur. Avhengig av ulike personlighetstrekk og grad av støtte i miljøet vil påkjenningene kunne mestres i ulik grad. Ungdom med særlig svekket psykisk helse vil ha spesielt store vansker med å tilegne seg skolefaglige kunnskaper og vil slik vanskelig oppnå suksess i skolen.

3 Metode

Denne studien vil benytte en kvantitativ tilnærming der problemstillingen utforskes ved hjelp av surveydata. Det karakteristiske ved survey-undersøkelser er et relativt stort, representativt utvalg fra en geografisk spredt populasjon, datainnsamling ved hjelp av spørreskjema, og en relativt rutinisert analyse av data, ordnet i avhengige og uavhengige variabler (Ilstad 1989). Jeg har selv konstruert spørreskjema og samlet inn alle data, for deretter å kunne bruke datasettet både deskriptivt og analytisk. Hensikten er å beskrive hva som karakteriserer de minoritetsspråklige ungdommene i utvalget, og finne fram til sammenhenger mellom variabler. Altså utforske problemstillingen og forsøke å beskrive kausale prosesser. Undersøkelsen vil ikke gi en så god beskrivelse og innsikt i enkeltindivider som det er mulig å oppnå ved hjelp av kvalitative dybdeintervjuer. Det er heller ikke hensikten med en survey, den gir seg ikke ut for å måle mennesket i all sin kompleksitet. Jeg ønsker å beskrive egenskaper ved et større antall ungdommer samlet, likheter og forskjeller, samt mønstre av sammenhenger mellom egenskapene.

3.1 Utvalg

Det fremstår som en vanskelig oppgave å finne den totale målpopulasjonen på nasjonalt nivå. For å finne antall som har søkt vg1 *fra* en skole som tilbyr grunnskoleopplæring for voksne, ville hver eneste kommune i landet måtte kontaktes. Ved å studere opplysninger i Grunnskolenes informasjonssystem finner jeg at det på nasjonalt nivå var 3085 deltagere ved grunnskolene for voksne i skoleåret 2004-2005, i 2005-2006 var det 3497 deltagere. Av disse finnes det ikke en oversikt over antall minoritets elever i aldersgruppen 16 – 25 år, som også søkte direkte til videregående skole det påfølgende skoleår. Tidligere undersøkelser har vist at ca 90 prosent av de minoritetsspråklige elevene fra grunnskolen søker videregående opplæring, mot 98 prosent av majoritets elevene (Støren 2005).

Med utgangspunkt i målpopulasjonen har jeg foretatt et utvalg på 202 personer, som antas å kunne representere gruppen som helhet. Utvalget består av minoritetsspråklige ungdommer som har vært elever ved fire skoler som gir grunnskoleopplæring for voksne. Ungdommene tok avsluttende eksamen ved grunnskolene i 2005 og 2006 og søkte deretter direkte om plass på vg1 det påfølgende skoleåret. Elever som ikke har søkt videregående skole er ikke inkludert i denne undersøkelsen. I samarbeid med de fire grunnskolene har jeg fått tilgang til kopier av ungdommenes søknadspapirer for de ovennevnte to årskull. Slik har jeg fått

kjennskap til deres navn, adresser og telefonnummer. Til sammen var det 202 søkere til vg1, fra de fire følgende skolene: Nygård skole for minoritetsspråklige i Bergen (65 stk), Johannes Læringscenter i Stavanger (34 stk), Kristiansand kommunale voksenopplæring (72 stk), Senter for voksenopplæring, Trondheim kommune (31stk).

Spørreskjema og informasjonsskriv ble sendt per post til de 202 minoritetsungdommene i begynnelsen av september 2007. Svarfrist var satt til 10 dager, og svarpremie var utlovet til fire av dem som svarte innen fristens utløp. Kun 10 prosent av ungdommene svarte innen oppgitt frist, og svært mange brev kom i retur grunnet adresser som ikke var korrekte. Adressene elevene hadde oppgitt i søknadspapirene til videregående skole viste seg i mange tilfeller å være foreldet, og det var åpenbart at jeg hadde å gjøre med en gruppe unge mennesker som flytter svært mye. Det viste seg å bli en tung innsamlingsprosess. Mange brev kom i retur selv om adresser ble endret, og jeg besluttet derfor å ringe samtlige av ungdommene som ikke hadde respondert på skjemaet. Både for å informere muntlig om hensikten med undersøkelsen og for å motivere dem til å svare, samt for å kontrollere at adressene var korrekte. Etter samtale per telefon kom langt flere skjema i retur, og da 84 ungdommer hadde avgitt svar besluttet jeg i samråd med hovedveileder å avslutte innsamlingsprosessen. Oppslutningen var da på 42 prosent. 40 av ungdommene kom jeg aldri i kontakt med. Det var ikke mulig å identifisere deres adresser eller telefonnummer, og de ansatte eller medelever ved grunnskolene hadde ikke informasjon om hvordan jeg kunne nå ungdommene. Trolig ville flere utfylte skjema blitt returnert om det hadde vært mulig å få kontakt med disse ungdommene.

3.2 Representativitet

Utvalget som undersøkelsen baseres på kalles *klyngeutvalg*, i motsetning til for eksempel rent tilfeldige utvalg. Hele grupper av enheter ble valgt ut samtidig. Aarø (2005) påpeker at usikkerheten kan bli større ved klyngeutvalg enn ved rent tilfeldige utvalg, spesielt dersom vi måler forhold som kan tenkes å henge sammen med hvilken skole en går på. Grad av kompetanseoppnåelse på vg1 kan rimeligvis henge sammen med hvilken skole en går og har gått på. At de 4 ovennevnte skolene er valgt ut, kan likevel betraktes som nokså tilfeldig. Dersom utvalget i større grad skulle være representativt kunne jeg for eksempel trukket informanter fra mange ulike grunnskoler. Innenfor masteroppgavens rammer og med knapphet på ressurser kunne jeg riktignok vanskelig velge denne utvalgsprosedyren.

Samtidig er det grunn til å understreke at ungdommene har begynt på en rekke ulike videregående skoler, mens noen trolig har avsluttet skolegangen. Slik kan representativiteten i undersøkelsen likevel bli ivaretatt, ved at elevene er spredt på et ukjent antall skoler.

Oppslutningen om undersøkelsen er ikke veldig tilfredsstillende, høyere svarprosent ville være å foretrekke. Når mange lar være å svare på spørsmålene i spørreskjemaet blir utvalget mindre og tallene dermed mindre sikre. De feil som skyldes tilfeldigheter kan med andre ord øke. Aarø (2005) viser til et problem ved lav oppslutning som aktualiseres for denne oppgaven: Dersom de som lar være å delta i en undersøkelse er ulike de som deltar, står man ovenfor et problem. Da sitter man tilbake med et utvalg som ikke er representativt. Det er systematisk forskjellig fra de som har unnlatt å delta. ”Lav oppslutning er ikke alltid ensbetydende med dårlige data. Det som er avgjørende er om det å ikke delta i undersøkelsen versus det å delta har sammenheng med de variablene en måler” (Aarø 2005).

Spørreskjemaet i undersøkelsen er på 10 sider, der halvparten av spørsmålene var lagt inn i batterier med mange spørsmål og relativt mye tekst. Selv om skjemaene ble testet på en gruppe minoritetsungdommer på forhånd, kan noen ha funnet skjemaet krevende å fylle ut. For elever med lavt kompetansenivå i lesing kan utfylling av et spørreskjema fortone seg som en tung og tidkrevende oppgave. Samtidig kan det forventes at dette er noe ungdommene skal mestre, dersom de har gjennomgått det første året på videregående skole. Dette leder til problemets kjerne: Er det elever som har falt ut av skolen, eller elever som har prestert svakt, som ikke har besvart skjemaet? Er det slik at de nærmere 80 minoritetsspråklige ungdommene som har unnlatt å svare ikke har bestått vg 1 eller har sluttet på skolen? Vil skolesvake ungdommer føle større motstand mot et tekstrikt skjema som tematisk handler om skoleprestasjoner, karakterer og utdanningsambisjoner? Et sikkert svar på dette vil ikke kunne gis. I de videre analysene må problemstillinger knyttet til lav svarprosent tas hensyn til, og resultatene må vurderes i lys av dette. Det å ikke delta kan altså både henge sammen med undersøkelsens tema, med det jeg ønsker å måle, og med skjemaets omfattende og tekstrike form. Men det kan også være andre grunner til at noen ikke returnerer skjemaet. Gjennom telefonsamtaler med ungdommene ble det klart at mange hadde det svært travelt. Flere har jobb ved siden av skolen, og i tillegg til leksearbeid ønsket de ikke flere oppgaver. Når utfyllingen skal være på frivillig basis, er det ikke vanskelig å se at slike oppgaver velges bort i konkurranse med andre gjøremål. Tidspress kan dermed være en faktor som også gjorde at mange unnlot å fylle ut skjemaet.

3.3 Utvikling av spørreskjema

Spørsmålene i spørreskjemaet er knyttet til ulike variabler som det på bakgrunn av de presenterte teorier og undersøkelser forventes har sammenheng med minoritetsungdommers skoleprestasjoner. Jeg støtter meg spesielt på undersøkelsene *Forskjell på folk – hva gjør skolen* (Markussen mfl. 2006), og den store nasjonale *Ung i Norge*-undersøkelsen som NOVA gjennomførte i 2002. Anders Bakkens (2003) rapport om *Minoritetsspråklig ungdom i skolen* bygger på denne undersøkelsen, og den har gitt viktige kunnskapsbidrag i søken etter hvilke forhold som påvirker skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever. Flere av spørsmålene i skjemaet er hentet fra *Ung i Norge*, og spørsmålene er dermed testet med henblikk på validitet og reliabilitet, uten at det gir garanti for høy validitet i denne undersøkelsen. Spørsmålene er først og fremst knyttet til den problemstillingen jeg har valgt for oppgaven, med den hensikt å kunne si noe om de sammenhenger som det spørres etter. Jeg har derfor endret enkelte spørsmål fra *Ung i Norge* noe, og tilpasset dem til den spesielle gruppen ungdommer som gjøres til gjenstand for forskning i min undersøkelse. Andre spørsmål har jeg selv formulert, på bakgrunn av de ovennevnte teorier og forskning om minoritetsungdommer, samt på bakgrunn av lang erfaring med undervisning av minoritetsungdommer og deres utfordringer i møte med skolen.

Mange faktorer vedrørende spørreskjemaet kan påvirke hvorvidt spørsmålene i skjemaet er forståelig. Befring (1992) mener det på generelt grunnlag er viktig at skjemaene er laget slik at de er selvinstruerende og godt strukturert. Likedan bør layouten på skjemaene være innbydende og ryddig slik at de unge får lyst til å svare på dem. Spørsmålene bør være entydige, slik at de ikke misforstås. De bør formuleres kort, være presise og svaralternativene bør være klare og entydige slik at en så mye som mulig unngår tolkningsfeil. Jeg kan likevel aldri sikre meg mot at spørsmålene blir tolket annerledes enn det som var min intensjon.

For å undersøke om instruksjonene, spørsmålene og de ulike svarkategoriene i størst mulig grad ble forstått av ungdommene foretok jeg en pilottest før utsending av spørreskjemaet. Spørreskjemaet ble forelagt 4 minoritetsungdommer som har vært elever ved Grunnskole for voksne i Bergen i skoleåret 2006/2007. De hadde alle startet på vg1 i august 2007 og kunne dermed ikke delta i hovedundersøkelsen. Elevene fylte ut spørreskjemaet individuelt, og kom deretter med innspill til endringer som kunne gjøre skjemaet lettere forståelig. Enkelte ord og

begreper ble så erstattet med andre, men i hovedsak ga testinformantene tilbakemelding om at skjemaet var forståelig og lett å manøvrere i.

Variablene som inkluderes i spørreskjemaet er knyttet til både individuelle og strukturelle faktorer. Spørsmålene dekker først og fremst forhold ved ungdommenes familie, deres skolegang, språk og psykiske helse, i tråd med strukturen i denne masteroppgaven. Det endelige spørreskjemaet dekker følgende variabler:

Bakgrunnsvariabler: *Kjønn, alder, fødeland og oppvekstland, ankomstår, skolebakgrunn fra hjemlandet og skolebakgrunn i Norge, hjemvending*

Familie: *Sosial bakgrunn: mors og fars utdanning og arbeidsmarkedstilknytning, økonomi, bøker og pc i hjemmet, foreldrenes skoleinteresse, generell foreldrestøtte, foreldre/familie i Norge, samvær med foreldre og familie, bosituasjon i Norge*

Skole: *Rammefaktorer: Grunnskole for voksne, videregående trinn 1, utdanningsprogram, minoritetsspråklig tilpasning. Skolefaglige kunnskaper: Bestått – ikke bestått, fullføringsgrad, karakterer. Læringsarenaen: Arbeidsformer, flerkulturelle perspektiv i undervisningen, lærerstøtte, ekstra hjelp. Verdsetting av skolegang og skoletilpasning: Egenaktivitet i timene, lekser, oppmøte og skulk, holdninger til skole, ambisjoner, trivsel, læringshemmende atferd*

Språk: *Norsk karakterer, norskkompetanse og morsmålskompetanse, opplæring på morsmålet, praktisering av norsk på fritiden, norske venner, ekstra hjelp i skolen*

Psykisk helse: *Søvnproblemer, konsentrasjonsproblemer, bekymringer, nervøsitet, tristhet*

Etter å ha avsluttet datainnsamlingen ble kodearbeidet igangsatt. En kodebok i form av et tomt spørreskjema ble opprettet, og hvert eneste spørsmål i spørreskjemaet fikk unike variabelnavn til bruk i databehandlingen. Alle svaralternativene ble dessuten gitt tallkoder, og deretter kunne jeg legge alle svarene fra ungdommene inn i statistikkprogrammet SPSS. Det er et omfattende statistisk datahåndterings- og dataanalyseverktøy, kalt "Statistical package for the sosial sciences" (SPSS - versjon 15). Ved å kode alle svar selv, fikk jeg god oversikt over datamaterialet, og det var mulig å oppdage eventuelle useriøse svar. Ingen skjema ble forkastet, til tross for at en del skjema var noe mangelfullt utfyllt. De fleste ungdommene har samvittighetsfullt svart på spørsmålene, men noen har valgt bort spørsmålene om foreldrene sine, andre har utelatt enkeltstående spørsmål på ulike steder i skjemaet. Årsaken kan være at

noen av spørsmålene ble funnet for personlige eller private, som spørsmålene om foreldrene og psykisk helse. Det er heller ikke usannsynlig at noen svarer blankt dersom de er usikker på hva de skal svare, eller at enkelte spørsmål ikke ble forstått av alle.

3.4 Analysestrategi

Surveyen i denne masteroppgaven vil brukes *deskriptivt* og *analytisk*. Deskriptivt til å si noe om hva som karakteriserer de minoritetsspråklige ungdommene – ved å studere frekvensfordelinger, og analytisk ved å forsøke å vise statistiske sammenhenger mellom variabler. To og to egenskaper ses i sammenheng og en mengde enkeltvariabler innlemmes i analysene. Slike mål kan beregnes på grunnlag av krysstabeller eller gjennomsnittstabeller, og resultatene vises i figurer og tabeller. Når krysstabeller tolkes sammenligner jeg hvordan enhetene på verdiene til de ulike variablene fordeler seg på verdiene til suksessvariabelen. Prosentdifferanser benyttes, og styrken på sammenhengen mellom to variabler vurderes i forhold til størrelsen på prosentforskjellene. I gjennomsnittstabeller beregnes styrken på sammenhengene ved hjelp av størrelsen på differansen mellom to gjennomsnitt. Når en variabel har mer enn to kategorier kan det noen ganger bli svært få enheter i hver celle i krysstabellene. Jo færre enheter, desto større prosentforskjeller må det være mellom grupper før forskjellene kan tillegges betydning. For eksempel er en 10 prosent forskjell mellom to store grupper er en ganske stor forskjell, mens en 10 prosent forskjell mellom to små grupper tillegges ikke særlig vekt (Hellevik 1991). Når det er få enheter i hver kategori kan det også være vanskelig å oppnå signifikante forskjeller mellom to grupper. Tallene beheftes med en del usikkerhet og jo færre enheter som undersøkes, desto større forskjeller kan vi få på grunn av *tilfeldige* variasjoner i resultatene. Dersom det er mange informanter som ikke har besvart de ulike spørsmålene i spørreskjemaet vil det gis opplysninger om dette under figurene og tabellene. Ved frafall på mindre enn 5 vil ikke N oppgis.

Når de kontinuerlige variablene presenteres oppgis gjennomsnittsverdier av ungdommenes svar. Verdiene antyder tyngdepunktet i svarene, og vil dermed kunne skjule at det eventuelt finnes stor spredning. I analysearbeidet har jeg systematisk kontrollert for dette problemet, og der hvor det er stor spredning vil jeg kommentert dette spesielt i teksten.

Alle variablene har blitt grundig analysert i forhold til suksessvariabelen. Underveis i skriveprosessen har jeg likevel kommet til at det er for omfattende å inkludere alle variablene

i undersøkelsen, da oppgavens rammer ville blitt overskredet. Jeg har derfor valgt bort noen variabler, basert på en vurdering av variablenes relevans for problemstillingen.

Oppsummert bygger analysestrategien på en oppfatning av at det er mange ulike faktorer som kan bidra til å forklare prestasjonsforskjeller i skolen. Frekvensfordelingene til gruppen ungdommer som har bestått sammenlignes med frekvensfordelingene til de som ikke har bestått. Hensikten er å identifisere sammenhenger mellom en rekke forhold som antas å påvirke skolefaglige prestasjoner. Analyseteknikkene jeg benytter er bivariate, altså sammenstiller jeg skolesuksess med ett annet forhold om gangen. Strategien medfører at jeg ikke kan kontrollere for ulike variabler eller sammenligne ulike variablers forklaringskraft. Datasettet er lite og *multivariate* analyser er derfor ikke særlig hensiktsmessig i denne undersøkelsen. Med større utvalg kunne jeg benyttet analysemetoder hvor det ville være mulig å samtidig undersøke effekten av flere forhold på skolesuksess i videregående skole. Videre forskning kan eventuelt ta opp tendensene jeg avdekker og gjøre dem til gjenstand for statistisk testing med større utvalg.

3.4.1 Statistisk generalisering

Et formål med undersøkelsen er å si noe om populasjonen på bakgrunn av utvalget. Jeg undersøker om det er sammenheng mellom variabler i populasjonen ved hjelp av krysstabeller og gjennomsnittstabeller i utvalget. Sammenhengen i krysstabeller kan tallfestes ved hjelp av kjikvadratet, χ^2 , altså benyttes kjikvadrattesten. For gjennomsnittstabellene nyttes F-test. Nullhypotesen er da alltid at det *ikke* er sammenheng mellom to variabler i populasjonen, det vil si at der ikke er forskjeller mellom ungdommer som har bestått og de som ikke har bestått. Den alternative hypotesen går ut på at det *er* sammenhenger, det vil si at det eksisterer forskjeller mellom de som har skolesuksess og de som ikke har det. Hvis nullhypotesen er sann skal den beholdes (χ^2 eller F er lite), hvis den er gal skal den forkastes, χ^2 eller F er stort (Ringdal 2001). Størrelsen på kjikvadratet kan riktignok ikke tolkes i seg selv, men må ses i sammenheng med antall frihetsgrader i tabellen.

For å etablere et skille mellom hvilke utfall som er akseptable og hvilke som vil lede til forkastning av nullhypotesen har jeg valgt signifikansnivå. Det indikerer sannsynligheten for å ta feil i generaliseringen. Vanligvis velges et signifikansnivå på 5 %, det vil si det er en sannsynlighet for å ta feil på 5 %, jeg godtar altså at en konklusjon kan være feil i 5 av 100 tilfeller. Signifikansnivået uttrykkes gjennom bokstaven p, som betegner hvilken

sannsynlighet det er for at resultatene ikke er sikre nok til å fastslå forskjeller. Jo lavere p , jo større sannsynlighet for at resultatene viser reelle forskjeller mellom prestasjonsgruppene. Ettersom utvalget i denne undersøkelsen er lite, og utvalgsstørrelsen påvirker signifikansmålet, opereres det her med $p < 0,1$, altså et 10 prosent-nivå, samt $p < 0,05$ og $p < 0,01$. Små forskjeller kan bli statistisk signifikante i store utvalg, mens det i denne undersøkelsens relativt begrensede utvalg kan bli vanskeligere å påvise signifikante forskjeller. Type II-feil kan oppstå, ved at det vil kunne eksistere forskjeller mellom de som har bestått og de som ikke har bestått i populasjonen, selv om jeg ikke finner forskjeller i utvalget. Altså beholdes nullhypotesen selv om den kan være gal. Årsaken til slike feil er ofte at datamaterialet er for lite (Ringdal 2001). Når signifikansnivået ikke settes strengt ($p < 0,1$) innebærer det riktignok også økt risiko for å begå type I-feil. Da forkastes nullhypotesen når det i virkeligheten forholder seg slik at den er sann, der er *ikke* forskjeller mellom prestasjonsgruppene. Feilslutninger kan altså ikke utelukkes, men ved å operere med signifikansnivå og påfølgende sannsynligheter for å trekke feilslutninger vil jeg i større grad kunne sikre validiteten i undersøkelsen.

3.5 Årsaksforklaringer

Ved hjelp av datamaterialet vil jeg vurdere hvilke sammenhenger det er mellom to og to variabler, ut i fra antagelser om at det eksisterer et påvirkningsforhold mellom variablene. Selve de statistiske analysene kan ikke si noe direkte om kausalitetsforhold, det er først etter at det er etablert statistiske sammenhenger mellom variabler at en kan vurdere om sammenhengene er uttrykk for dypereliggende årsaksforhold. Ringdal (2001) viser til John Stuart Mills tre krav til slutninger om årsakssammenhenger: 1) En årsak må komme før virkningen i tid. I noen tilfeller vil det være lett å vurdere, andre ganger er det mer komplisert å vurdere hva som opptrer først. For eksempel kan skoletrivsel både være en virkning av prestasjoner og en årsak til de resultatene ungdommene oppnår. Begge forhold kan også opptre samtidig og forsterke hverandre gjensidig. 2) Variablene må være empirisk korrelerte, de må opptre sammen. 3) Sammenhengen mellom årsak og virkning skal ikke skyldes en tredje variabel, som er årsak til begge to. Det innebærer at sammenhengen ikke kan være spuriøs, eller tilfeldig. Eksempelvis kan andre bakenforliggende forhold ha betydning for både skoletrivsel og karakterene ungdommene oppnår.

For å vurdere om sammenhengene er kausale trengs det en teoretisk begrunnelse for at et forhold skal være årsak til et annet, eller erfaringer fra annen forskning. Likevel kan jeg ikke

være sikker på at jeg har identifisert årsakseffekter. Lettvinte tolkninger må unngås, jeg kan aldri trekke den slutning at fordi en bestemt tolkning er i samsvar med den tendensen jeg har funnet, må den tolkningen være riktig. Jeg kan ikke med sikkerhet si hvilken retning kausaliteten tar. Av den grunn vil det være viktig å trekke moderate slutninger, og samtidig forsøke å besvare problemstillingen uten å presentere bastante konklusjoner.

3.6 Validitet og reliabilitet

Dersom man måler noe på en valid måte, betyr det at vi måler det vi faktisk ønsker å måle. Hvor godt en operasjonell definisjon svarer til det teoretiske begrepet den er ment å skulle måle, er i følge Hellevik (1991) et av de viktigste spørsmålene i en vitenskapelig undersøkelse. Dersom den teoretiske definisjonen av et begrep rommer flere dimensjoner og en finner at den operasjonelle definisjonen fanger inn alle dimensjonene, sier en at den operasjonelle definisjonen har høy *innholdsvaliditet*. Innholdsvaliditet går med andre ord på om utvalget av indikatorer gir en rimelig dekning av alle hypotetiske indikatorer.

I forhold til denne undersøkelsen vil validiteten kunne vurderes som av rimelig høy kvalitet ettersom mange av spørsmålene i spørreskjemaet allerede er prøvd ut gjennom tidligere undersøkelser. Innholdsvaliditeten er teoretisk begrunnet og funnet tilstrekkelig. Bruk av samlevARIABLER i spørreskjemaet gir også høyere validitet fordi mange indikatorer lettere fanger inn alle aspekter ved et fenomen.

Spørsmålene i skjemaet er tilpasset eget bruk og problemstillingen er i tillegg testet på en gruppe ungdommer i forkant av utsending. Ord og setninger er formulert så enkelt som mulig, for at ungdommer med varierende kompetanse i norsk skal kunne forstå de ulike spørsmålene og utsagnene. Spørsmålene er endimensjonale og jeg har unngått komplekse og grammatikalsk vanskelige setninger. Ord og uttrykk som er vage eller som jeg tror kan være ukjente for ungdommene er i det vesentlige unngått. Samtidig er det grenser for hvor enkelt språket kan gjøres, uten at viktig informasjon går tapt. Overdreven forenkling kan gjøre spørsmålene uklare og generelle, og kan slik føre til misforståelser. Validiteten vil på den måten svekkes, ved at ungdommene kan legge et annet innhold i begreper enn det jeg som forfatter av spørsmålene gjør. Dermed kan man stå igjen med å måle noe annet enn det som var intensjonen. Selv om jeg ikke kan utelukke misforståelser, mener jeg det har foregått en kvalitetssikringsprosess og at måleverktøyet er av tilstrekkelig kvalitet.

Reliabiliteten bestemmes av hvordan målingene som leder fram til tallene i datamatriksen er utført, betegnelsen sikter til nøyaktigheten i de ulike operasjonene i denne prosessen. Mål som har høy reliabilitet har små målefeil. Forekomsten av målefeil påvirkes av den kvalitetsmessige kontrollen av dataene, nøyaktighet i dataregistreringen, søking etter feil og retting av disse (Hellevik 1991). Datamatriksen i denne undersøkelsen er kontrollert nøye og mot hvert enkelt spørreskjema. Ettersom alle data er lagt inn og behandlet egenhendig, er feil i forbindelse med punching rettet opp når de ble funnet. Feil kan aldri utelukkes, men dataene er forsøkt behandlet så nøyaktig som mulig, og jeg vurderer derfor at de er til å stole på.

3.7 Etiske betraktninger

Før datainnsamlingen ble igangsatt ble prosjektbeskrivelse, spørreskjema og følgeskriv forelagt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det ble søkt om tillatelse til å behandle personopplysninger og personvernombudet tilrådte at prosjektet kunne gjennomføres. I følgeskrivet som fulgte med spørreskjemaet ble ungdommene informert om hensikten med undersøkelsen. Det kom tydelig fram hva dataene skulle brukes til, gjennom å vise til undersøkelsens hovedspørsmål og overordnede mål. Ved å returnere spørreskjemaet samtykket ungdommene til deltagelse. Jeg forsikret ungdommene om at informasjonen de gav ikke ville bli gjenkjent av andre, da alle opplysninger behandles konfidensielt. Sammen med det informerte samtykket er dette et viktig grunnprinsipp i forskningen. I følgeskrivet ble også ungdommene forsikret om at alt innsamlet datamateriale vil anonymiseres ved prosjektsslutt 1. juli 2008. Det innebærer at alle personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes.

3.8 Oppsummering

Utvalget som er utgangspunkt for de empiriske analysene består av 84 personer og svarprosenten er 42 prosent. Høyere svarprosent ville være å foretrekke, da små utvalg legger noen begrensninger på undersøkelsen. Forekomsten av tilfeldige feil kan øke, og det kan bli vanskeligere å oppnå signifikante resultater. Jeg har stilt spørsmålsteget ved representativiteten i undersøkelsen, og må ta hensyn til at det blant de som ikke har besvart spørreskjemaet kan være en overvekt av ungdommer med svake skolefaglige resultater. Språkproblemer kan være en utfordring i forhold til validiteten i undersøkelsen, men i det store og hele er det ventet at ungdommene har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å kunne forstå de ord og uttrykk som benyttes i spørreskjemaet. Det er viktig med bevissthet rundt disse forholdene når dataene og resultatene skal tolkes.

4 Bakgrunn

Formålet med de følgende 5 kapitlene er å utforske hvilke faktorer som har betydning for minoritetsungdommenes skoleprestasjoner, ved hjelp av det foreliggende datamaterialet. Familiens betydning for ungdommenes prestasjoner vil analyseres og tolkes med utgangspunkt i kultur- og verditeori, og en rekke forhold i skolen blir undersøkt i lys av kritisk teori og verditeori. Språkforklaringen danner grunnlag for å analysere språkets betydning for faglige prestasjoner på videregående skole og teori om psykisk helse og sosial støtte danner et fundament når jeg måler hvordan læringsutbyttet kan påvirkes av belastninger og stress både før, under og etter migrasjonen.

I dette kapitlet vil jeg først og fremst tegne et bilde av ungdommene i utvalget i forhold til kjønn, opprinnelsesland, alder, botid og skolebakgrunn. Hensikten er å beskrive noen kjennetegn ved ungdommene, og etablere en nødvendig kontekst for å svare på problemstillingen. Skolebakgrunn og botid vil ses i sammenheng med skolesuksess på vg1, de andre variablene knyttes ikke til prestasjonsvariabelen. Før ungdommene presenteres vil jeg legge fram resultatene som den videre undersøkelsen bygger på, nemlig hvor mange av ungdommene i utvalget som har bestått vg1 og hvor mange som ikke har bestått.

4.1 Skolesuksess

Innledningsvis ble det vist til undersøkelser som har funnet at førstegenerasjons innvandrere som har kommet til Norge i tenårene har gjort det spesielt dårlig på videregående skole. Det ligger derfor en forventning om at mange av ungdommene i denne undersøkelsen ikke har bestått vg1. For å måle hvor mange av ungdommene som har skolesuksess det første året på videregående skole ble de stilt følgende spørsmål: *Har du begynt på videregående skole? Har du gått hele det første året på videregående, altså ikke sluttet? Har du bestått i alle fag det første året på videregående (fått karakteren 2 eller bedre)?* Svaralternativene var ja eller nei.

I denne undersøkelsen har **68 prosent** av ungdommene fullført og bestått vg1, det er 57 ungdommer. **32 prosent** har ikke bestått, 27 ungdommer.

Resultatene viser at ganske mange har lyktes på vg1. Det tyder på at det ikke er grunn til å entydig svartmale bildet av minoritetsungdommenes muligheter til å nå opp i videregående skole. 32 prosent av ungdommene har ikke hatt suksess på vg1, men på bakgrunn av tidligere

undersøkelser kunne andelen ungdommer uten skolesuksess forventes å være høyere, kanskje over 50 prosent. Det kan derfor stilles spørsmål ved om tallene er representative, for ungdommer med de svakeste prestasjonene kan ha unnlatt å gi respons på spørreskjemaet.

Ungdommene i den svakeste prestasjonsgruppen er som tidligere vist ikke en homogen gruppe. Blant dem uten skolesuksess inkluderes 6 ungdommer som oppgir at de søkte på videregående skole i 2005 eller 2006, men som aldri begynte (og dermed ikke har hatt mulighet til å bestå). Videre inkluderes 11 ungdommer som sluttet på skolen i løpet av skoleåret, og dermed ikke fikk karakterer. Disse 17 ungdommene utgjør, sammen med de som ikke har bestått grunnet *stryk*, den totale prestasjonsgruppen som *ikke* har skolesuksess.

Å inkludere de som har valgt bort skolegang i gruppen som ikke har bestått er et valg som bygger på forskning om at elever som slutter på skolen ofte har prestert faglig svakt. Markussen mfl. (2006) fant at skoleprestasjoner målt med karakterer er det enkeltforhold som entydig har sterkest effekt på sannsynligheten for å bli i skolen eller foreta bortvalg. Også en rekke tidligere studier har vist at de svakt presterende er mer tilbøyelig til å slutte (Roderick 1993, Althenbaug mfl. 1995, Grøgaard 1997a). Beslutningen om å inkludere 6 ungdommer som aldri begynte vg1 baseres likedan på en vurdering om at det å ikke gå videre i utdanningssystemet gjerne bunner i lav motivasjon, lite prestasjonsfremmende ressurser, samt svake prestasjoner på grunnskolen (Grøgaard mfl. 1999).

4.2 Hvem er ungdommene?

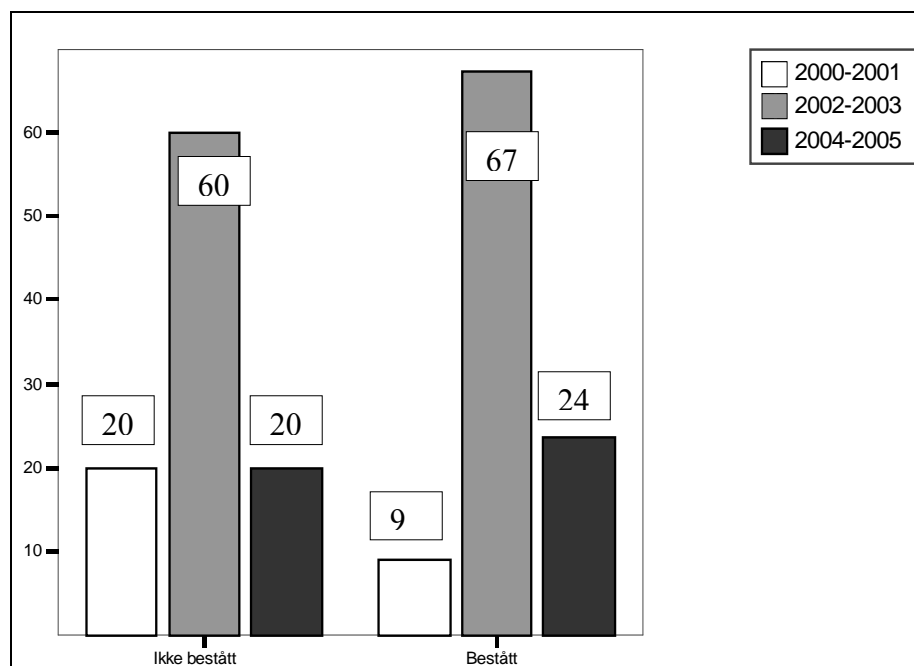
Av de 84 minoritetsungdommene som svarte på spørreskjemaet var det 44 prosent jenter og 56 prosent gutter. At gutter er i flertall kan ha sammenheng med at mange innvandrere fra land som Somalia, Irak og Afghanistan har vært unge menn som har kommet alene som flyktninger. Blant førstegenerasjonsinnvandrere som kom fra Afghanistan mellom 2002 og 2005 var kjønnsfordelingen for eksempel 65 prosent menn og 35 prosent kvinner over 16 år (SSB 2006). Ved å studere aldersfrekvensene finner jeg at over halvparten av ungdommene er mellom 20-22 år på tidspunktet da spørreskjemaet ble fylt ut, en fjerdedel er fra 17-19 år og en fjerdedel er fra 23 til 25 år. Mange av ungdommene kommer fra asiatiske land, 51 prosent, hvorav personer med irakisk landbakgrunn er den klart største gruppen. 37 prosent av ungdommene er fra Afrika, med somaliere som markant største gruppe. 10 prosent av de unge er fra østeuropeiske land og kun 2 prosent fra Sør-Amerika.

4.3 Botid

Språkforklaringen la vekt på at det kan ta lang tid å lære et nytt språk på en slik måte at språket kan brukes som et innlæringsinstrument. Det skaper forventninger om at de som har lengst botid har et språklig forsprang og på den måten står bedre rustet i skolen. Økende botid kan dessuten medvirke til generelt bedre integrering ved at ungdommene blir bedre kjent med det norske skolesystemet og samfunnet for øvrig. En opparbeider seg gjerne flere ressurser over tid og etablerer utvidede sosiale nettverk, noe som kan gi positive følger for skolegangen. Motsatt kan kort botid være med på å svekke forutsetningene for å prestere godt fordi man har hatt færre muligheter til å opparbeide seg verdifulle ressurser, i tråd med en kulturteoretisk tilnærming.

Ungdommene som besvarte spørreskjemaet kom i all hovedsak til Norge i perioden mellom 2002 og 2005, en mindre gruppe kom i 2000 og 2001. Botiden er dermed for de fleste fra 2 til 5 år på tidspunktet da de besvarte spørreskjemaet, mens noen ungdommer har vært i Norge i 6-7 år. Kan botid i Norge bidra til å forklare om ungdommene består vg1?

Figur 4- 1: Ankomstår til Norge etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 1,9$ $df = 2$, $p > 0,1$

Tabell 4-1 viser liten effekt av hvor lenge de unge har vært bosatt i Norge. Blant de som har bestått vg1 er det prosentvis flere som har 4-5 års botid sammenlignet med de som ikke har bestått, men forskjellene mellom gruppene er ikke store. Blant de som har bestått med kortest

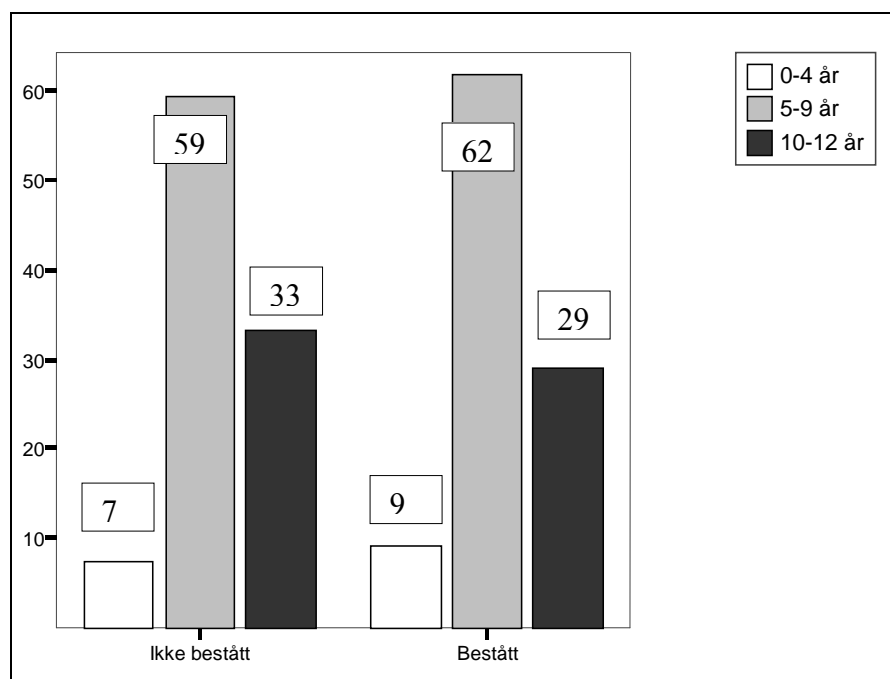
botid er det kun små prosentvise forskjeller sammenlignet med de som har strykfag. Større forskjeller er det i forhold til ungdommer med lengst botid. Blant dem som ikke har bestått er det prosentvis dobbelt så mange av de med lengst botid sammenlignet med de som har bestått. Resultatene er ikke signifikante, men tendensen er at lang botid er negativt korrelert med skoleprestasjoner. Gruppen består riktignok kun av 10 ungdommer, og det lave antallet kan skyldes at de fleste ungdommene som kom til Norge i 2000 og 2001 allerede har gått videre i skolesystemet. Årsakene til at de gjør det svakt faglig kan være sammensatte. Noen har gjerne brukt spesielt lang tid på grunnskolen grunnet lavt faglig og/eller språklig nivå, andre har kanskje valgt bort skolen i en periode og har deretter startet på nytt. Samtidig skulle man i tråd med språkforklaringen forvente at ungdommer med 6 og 7 års botid ville klare seg bedre på vg1, ettersom de har hatt god tid til å tilegne seg norsk språk.

4.4 Skolebakgrunn

Grunnet migrasjon har mange av minoritetsungdommene en avbrutt grunnskoleutdanning fra hjemlandet. Andre har av ulike grunner kun fått mulighet til å gå på skole i perioder, og de har derfor gått et komprimert grunnskoleløp etter ankomst Norge. Noen har fullført grunnskolen i hjemlandet men har likevel gjennomgått intensiv grunnskoleopplæring i Norge, for å lære norsk og spesielt norske begreper knyttet til de ulike fagene. Slik vil ungdommene være best mulig forberedt for videregående opplæring.

Ungdommene fikk spørsmål om hvor mange år de har gått på skole før de kom til Norge, og kunne skrive antall år i et åpent felt. Svarene ble så gruppert i kategoriene 0-4 år, 5-9 år, og 10-12 år. Resultatene viser at 60 prosent av ungdommene har gått 5-9 år på skole i hjemlandet, 30 prosent oppgir 10-12 år, mens kun 10 prosent har gått fra 0-4 år. Det er altså ikke mange ungdommer med liten eller ingen skolebakgrunn fra opprinnelseslandet i dette utvalget. Kan antall år på skole i hjemlandet være en faktor som har betydning for om ungdommene har suksess på vg1?

Figur 4- 2: Skolebakgrunn fra hjemlandet etter skolesuksess. Prosent.



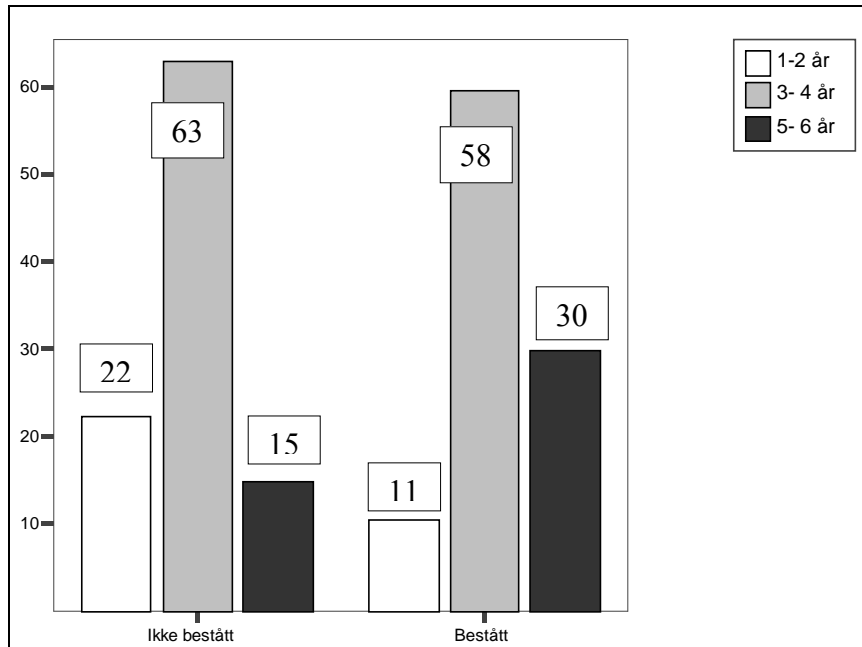
Signifikanstest: $\chi^2 = 0,2$ $df=2$ $p > 0,1$

Tabell 4-2 forteller at det har liten betydning hvor lenge ungdommene har gått på skole i hjemlandet for om de oppnår suksess på skolen i Norge. En mulig tolkning på svake sammenhenger kan være at kvaliteten på skolene i ulike deler av verden og hva elevene faktisk har lært varierer betydelig. Antall år på skole sier gjerne ikke så mye om fagkompetansen ungdommene har tilegnet seg. Skolesystemene er til dels svært ulike og antall år på skolebenken i opprinnelseslandet ser ikke ut til å kunne forklare hvorfor noen har suksess på skolen i Norge, mens andre ikke har det. Ulike fag og ferdigheter vektlegges, det er store kvalitetsforskjeller når det gjelder lærerkompetanse, noen har gått sporadisk på skole deler av året, gjerne i en flyktningleir. I land som Somalia har naturkatastrofer og borgerkrig svekket skolesystemet sterkt. Afghanistan og Irak har også grunnet krig et begrenset skolesystem (Redd Barna 2007).

Ungdommene ble også bedt om å oppgi hvor mange år de har gått på skole i Norge, og kunne skrive antall år i et åpent felt i spørreskjemaet. Tallmaterialet ble så gruppert i kategoriene 1-2 år, 3-4 år og 5-6 år. Resultatene viste da at et flertall av de unge har gått 3 eller 4 år på skole i Norge, inkludert det første året på videregående. I underkant av halvparten av ungdommene hadde fullført to år på videregående da de svarte på spørreskjemaet, ungdommer som gikk ut fra grunnskolen i 2005. En fjerdedel har gått 5 eller 6 år på skole i Norge, mens 15 prosent

kun har gått 2 år på skole. Det betyr at de sistnevnte i tillegg til vg1, kun har gått ett år på grunnskole for voksne. Kan antall år på skole i Norge være en faktor som bidrar til å forklare om ungdommene består vg1?

Figur 4- 3 Antall år på skole i Norge etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 3,4$ $df = 2$, $p > 0,1$

Resultatene er ikke statistisk signifikante, men det er en tendens til at de som har gått lengst på skole i Norge har de beste resultatene. Blant de som har bestått er det dobbelt så mange med 5-6 års skole i Norge sammenlignet med de som ikke har bestått. Det kan være en indikator på at det tar tid å lære språk og tilpasse seg det norske skolesystemet. Ved å bruke tid på grunnutdanningen kan man oppnå god kompetanse i norsk og skolens øvrige fag, kompetanse som i neste omgang legger et godt grunnlag for å mestre videregående opplæring. Forskjellene er mindre for de som har gått på skole i 3-4 år, kun 5 prosentpoeng skiller de som har bestått og de som ikke har bestått.

Figuren viser videre at det er prosentvis dobbelt så mange av de som ikke har bestått med kun 2 års skolegang i Norge, sammenlignet med de som har bestått. Det er interessant å merke seg, for parallelle tabellanalyser har vist at det er de med lengst skolebakgrunn fra hjemlandet som oppgir 2 års skole i Norge. Jeg kan ikke dermed trekke den slutning at det er de med lengst skolebakgrunn fra hjemlandet som ikke består, men det er en interessant tendens og

kanskje et signal om at denne gruppen ikke har fått tilstrekkelig med tid til å lære norsk før de starter på videregående, jf. språkforklaringen.

4.5 Oppsummering

Presentasjonen av ungdommenes bakgrunn viser en heterogen gruppe der de unge er forskjellige med hensyn til både landbakgrunn, skolebakgrunn og botid. Antall år de unge har gått på skole i opprinnelseslandet bidrar trolig ikke til å forklare prestasjonsforskjeller, mens effekten av skolegang i Norge er sterkere. Blant de unge som ikke har suksess er det en større andel som kun har to års skole i Norge sammenlignet med de som har suksess, mens det blant de som lykkes er prosentvis flere som har gått fem til seks år på grunnskolen og videregående skole.

5 FAMILIE

Skoleprestasjoner vil i dette kapittelet bli knyttet til forhold ved de unges familier. Det er velkjent fra en rekke studier, både internasjonalt og i Norge, at familiebakgrunn har stor betydning for utdanningsforskjeller. Forskjeller i økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser i familien regnes gjerne som den viktigste årsaken til prestasjonsforskjeller (Bourdieu og Passeron 1977, Boudon 1974, Gambetta 1987, Hansen 2005, Shavit og Blossfeld 1999, Bakken 2003).

Minoritetsfamilier i Norge er overrepresentert i de lavere sosiale sjikt og har gjennomsnittlig dårligere levekår enn majoritetsbefolkningen (Rogstad 2001). Ungdommene og deres foreldre i denne undersøkelsen har ikke vokst opp i Norge, og deres og familiens sosiale status kan dermed ha vært ganske annerledes i det landet de forlot. Når ungdommenes sosiale bakgrunn i fortsettelsen analyseres vil hovedfokus rettes mot foreldrehjemmet i opprinnelseslandet. Hovedvekten legges på økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser i familien, og om ulik mengde av denne type ressurser kan bidra til å forklare hvorfor noen gjør det bedre på vg1 enn andre. Avslutningsvis i kapittelet vil også betydningen av tilknytning til familien etter migrasjonen til Norge bli gjort gjenstand for analyser.

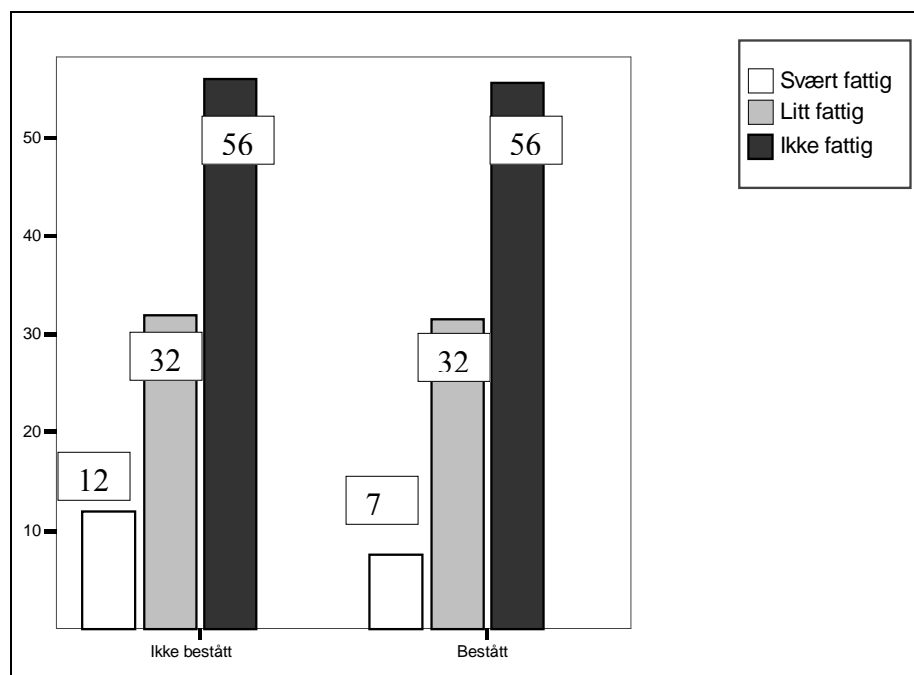
5.1 Økonomiske ressurser

I teorikapittelet ble det vektlagt at økonomiske ressurser med stor sannsynlighet har spilt en direkte rolle for ungdommenes muligheter til skolegang i opprinnelseslandet. God økonomi kan være en forutsetning for å kunne gjennomføre hele grunnskoleløpet. God privatøkonomi kan også gi uttelling i skolen dersom ungdommenes familier har hatt muligheter til å investere i materielle hjelpemidler (Roscigno & Ainsworth 1999). Bedre stilte kan for eksempel anskaffe seg bøker/opplagsverk, pc og internett. I tillegg vil god økonomi trolig påvirke skolemotivasjon, mens dårlig økonomi kan medføre stress som kan virke negativt på de unge (Bakken 2003).

For å måle familieøkonomi ble følgende spørsmål stilt: *Vil du si at familien din var fattig da du vokste opp?* Svaralternativene var *svært fattig, litt fattig, ikke fattig og usikker*.

En av ti svarte at de var svært fattig, en av tre at de var litt fattig og litt over halvparten rapporterer at de ikke var fattig. 4 prosent var usikker. Kan økonomi være en faktor som bidrar til å forklare om ungdommene består vg1?

Figur 5- 1 Andel som opplever at familien var fattig etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 1,8$ $df = 3$ $p > 0,1$

Figuren viser at det blant de som har bestått er like mange som betraktet seg som *litt fattig* og *ikke fattig* sammenlignet med de som ikke har bestått. Tallene for de som er svært fattige er usikre da det ikke er mange nok til å trekke slutninger, men resultatene viser en tendens til at det blant dem uten skolesuksess er flere som var svært fattige. Det kan være et signal om at svært dårlig økonomi gir innvirkning på prestasjonene, å være litt eller ikke fattig gir mindre effekt. Resultatene er ikke signifikante.

Bakken (2003) fant at økonomiske forhold har en selvstendig effekt på de unges skoleprestasjoner, selv når det tas hensyn til at familier med god økonomi i større grad enn andre har lang utdanning, mange bøker og pc hjemme. Han konkluderte med at familieøkonomi kan være en indikator for andre kjennetegn, som at økonomi kan åpne for bedre tilrettelegging av pedagogiske ressurser.

Om mor og far er i jobb eller ikke kan være en av de enkeltfaktorene som i størst grad påvirker familiens økonomi. Ungdommene fikk spørsmål om far og mor hadde jobb i hjemlandet. To av tre oppgir at far alltid hadde jobb i hjemlandet, mens 26 prosent oppgir at far hadde jobb i perioder. Kun 7 prosent av fedrene hadde ikke vært i jobb. Ser man på tallene for mødrene viser frekvensene at 26 prosent alltid var i jobb, mens 32 prosent periodevis

hadde jobb. 42 prosent av mødrene var aldri i jobb. Analysene viser svært små ikke-signifikante forskjeller mellom de som har bestått og de som ikke har bestått vg 1 i forhold til om mor og far var i arbeid. Arbeidsmarkedstilknytning gir tilnærmet ingen effekt på prestasjonsvariabelen, og av plasshensyn velger jeg derfor å ikke vise figurer som framstiller de små forskjellene.

5.2 Kulturelle ressurser

Dersom kulturen i familiehjemmet samsvarer med kulturen i skolen vil det være lettere for de unge å lykkes i skolen (Boudon 1974, Bourdieu & Passeron 1977, Gambetta 1987).

Ungdommer som sosialiseres inn i en kultur de gjenkjenner i møte med norsk skole vil kunne tilpasse seg bedre både sosialt, språklig og faglig, og slik ha bedre forutsetninger for å oppnå suksess på vg1. Kulturelle ressurser relatert til skoleprestasjoner kan være interesse for og kjennskap til bøker, teoretisk arbeid og abstrakt tenkning, kunnskaper og språk. I denne undersøkelsen vil kulturelle ressurser måles ved å belyse foreldrenes utdanningsnivå, bøker og pc i hjemmet.

5.2.1 Foreldrenes utdanning

Foreldres utdanningsnivå regnes gjerne som den viktigste indikatoren på kulturelle ressurser i hjemmet, selv om det å være opptatt av boklig lærdom og kunnskaper ikke behøver å være knyttet til en universitetsgrad. Foreldre med høy utdanning benytter seg gjerne av et rikt vokabular og kan inkludere barna sine i kognitivt utfordrende samtaler. Barnas språklige ferdigheter styrkes på en måte som kan fremme skoleprestasjonene. Når mor og/eller far har tatt en utdanning vil de også i større grad kunne hjelpe sine barn med skolearbeidet, og de har gjerne større innsikt i hva som skal til for å nå opp i skolen.

Ungdommene ble spurt om foreldrenes høyeste utdanningsnivå, med utgangspunkt i følgende inndeling: *Universitet eller høyskole – videregående skole – 6 -10 år på grunnskole – 1- 5 år på grunnskole - ingen skolegang*

Henholdsvis 14 og 10 av ungdommene unnlater å svare på spørsmålet om fars og mors utdanningsnivå. Det kan skyldes at de ikke vet hvilken utdanning far og mor har, eller at de ikke ønsker å oppgi slike opplysninger. Tendensen til at noen ungdommer avstår fra å svare

på spørsmål om foreldrene er klar, slik at svarprosenten her er noe lavere enn i tilknytning til de øvrige spørsmålene.

Hele 47 prosent av ungdommene rapporterer at far har utdanning fra universitet eller høyskole. 17 prosent oppgir videregående skole som høyeste utdanningsnivå, mens 29 prosent svarer at far har gått hele eller deler av grunnskolen. Kun 7 prosent av fedrene har ingen skolegang. Tatt i betraktning landbakgrunn og tidligere undersøkelser om minoritetsforeldres utdanningsnivå virker det noe urimelig at nærmere halvparten av fedrene har høyere utdanning. Dersom ungdommene er usikre på fars utdanningsnivå vil de gjerne plassere ham i et gunstigere lys enn det som er realiteten. Når registeropplysninger om foreldres utdanningsnivå sammenholdes med ungdommers egne opplysninger om dette, er det tidligere funnet at ungdommer har en tendens til å angi et høyere utdanningsnivå enn hva som fremgår av registeropplysningene (Lødding 2003).

Når det gjelder mors utdanningsnivå er bildet et annet. 16 prosent av mødrene har universitet eller høyskole, 24 prosent videregående skole, mens 41 prosent har gått hele eller deler av grunnskolen. 19 prosent av mødrene har ingen skolegang. Altså er det bare 4 av 10 mødre som har skolegang utover det som i Norge er obligatorisk grunnskole. Kan foreldrenes utdanningsnivå være en faktor som har betydning for om ungdommene består vg1?

Tabell 5- 1: Fars høyeste utdanningsnivå etter skolesuksess. Prosent.

Utdanningsnivå	Ikke bestått	Bestått
Universitet el høyskole	48 %	47 %
Videregående skole	13 %	19 %
6-10 år på grunnskole	13 %	15 %
0-5 år på grunnskole	26 %	19 %

Signifikanstest: $\chi^2 = 0,7$, $df = 3$, $p > 0,1$ $N = 70$

Tabell 5- 2: Mors høyeste utdanningsnivå etter skolesuksess. Prosent.

Utdanningsnivå	Ikke bestått	Bestått
Universitet el høyskole	8 %	20 %
Videregående skole	28 %	22 %
6-10 år på grunnskole	24 %	26 %
0-5 år på grunnskole	40 %	32 %

Signifikanstest: $\chi^2 = 2,0$, $df = 3$, $p > 0,1$ $N = 75$

Figurene viser at det er små sammenhenger mellom foreldres utdanningsnivå og skoleprestasjoner i utvalget. Resultatene for modellene som helhet er ikke signifikante, selv om noen prosentforskjeller kan leses. Fire svarkategorier gir et lite antall svar i noen av kategoriene, slik at tallene er noe usikre.

Effekten av om far har høy utdanning synes forsvinnende liten. Det gjør at mistanken om at ungdommene har krysset av på høyere utdanning enn far i virkeligheten har styrkes. Å ha lite eller ingen skolegang (0-5 år) gir negative utslag på prestasjoner, men det er kun 7 prosentpoeng forskjell mellom prestasjonsgruppene. Figuren viser også tendenser til at de som har bestått i større grad har videregående skole i forhold til de som ikke har bestått. Effekten av mors utdanningsnivå ser ut til å være størst dersom mor har høy utdanning. Sannsynligheten for at mor har høyere utdanning er mer enn dobbel så høy blant de som har bestått versus de som ikke har bestått. En undersøkelse av Lødding (2003) om minoritetsungdommer i overgangen fra grunnskole til videregående skole viste heller ingen effekt av fars utdanningsnivå. Mors høyere utdanning gjorde derimot en forskjell for ungdommenes stayerevne. Jo høyere utdanning mor hadde, jo sjeldnere sluttet minoritetsspråklige ungdommer på skolen.

En årsak til at foreldres utdanning ikke gir særlige utslag på ungdommenes prestasjoner kan knyttes til nevnte forklaring om kulturell kapital. Ifølge Bakken (2003) er ikke dette en global størrelse. Tvert i mot vil kulturell kapital ofte ha en *lokal* forankring, slik at minoriteter med mye kulturell bagasje ikke nødvendigvis opplever at denne gir avkastning i norsk skole. Krange og Bakken (1998) foreslår at minoritetsungdom kan mangle en spesifikk form for *norsk* kulturell kapital, som blant annet betyr å kjenne til den norske kulturarven. Dette kan påvirke skoleprestasjonene negativt og gjøre at selv elever som har vokst opp med høyt

utdannede foreldre ikke har mye av den kulturell kapitalen som gir fortrinn i norsk skole. Avstanden mellom minoritetsungdommenes kulturelle bakgrunn og norsk skole kan være enorm, selv om de unge kommer fra et hjem hvor foreldrene hadde høy utdanning og mangfoldige kulturelle ressurser. Når ungdommene oppgir at halvparten av fedrene har høy utdanning kunne det likevel være rimelig å finne større effekt på ungdommenes prestasjoner. Foreldrenes lesevaner, språk, samt interesse for teoretiske kunnskaper forventes i større grad å kunne prege de unge gjennom den stimulering foreldrene kan utføre.

Bakken (2003) fant også at utdanningsnivået til foreldrene har mindre betydning og gir lavere avkastning for minoritetsspråklige elever. Dette understøttes av andre studier (Læringscenteret 2003, Opheim & Støren 2001). Men det er funnet klare prestasjonsforskjeller mellom unge som henholdsvis har foreldre med svært kort eller lang utdanning.

5.2.2 Bøker i hjemmet

Det å eie mange bøker kan være en indikator på egenskaper ved foreldrene som gir uttelling på de unges skoleprestasjoner. Dersom foreldrene har skaffet seg mange bøker vil de sannsynligvis også være opptatt av lesning og teoretisk kunnskap, og gjerne ha et rikere og mer komplekst språk. Slik skapes en familiekultur som støtter opp under de unges læring i skolen. Ungdommene ble bedt om å oppgi hvor mange bøker de trodde familien hadde hjemme. De ble presentert for 5 svaralternativer, fra *ingen* til *mer enn 100 bøker*.

Tabell 5- 3 Antall bøker hjemme. Prosent.

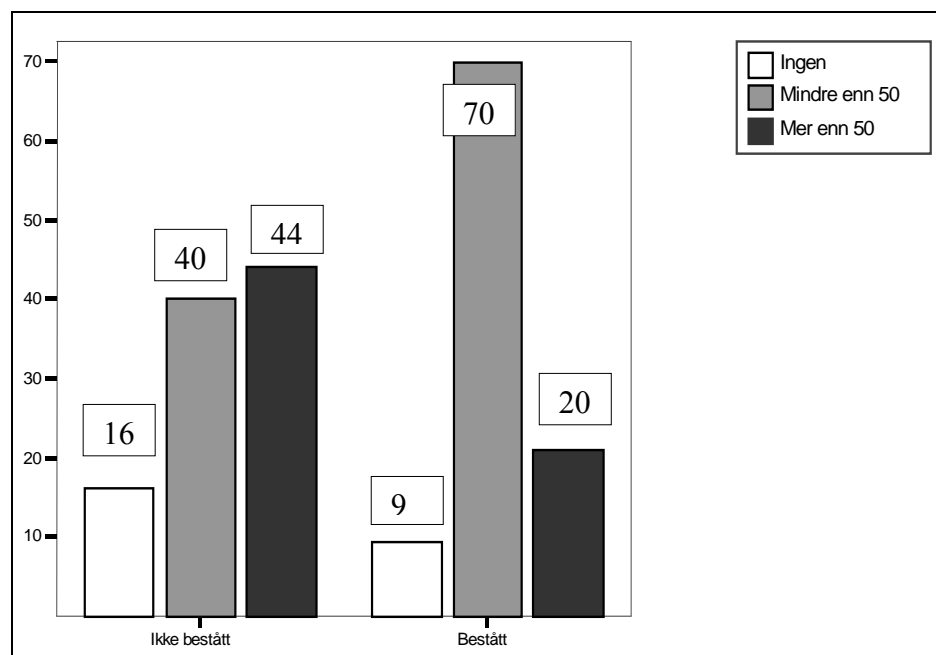
Antall bøker	Prosent
Ingen	11,5
Mindre enn 20	29,5
20-50	30,8
51-100	12,8
Mer enn 100	15,4

N= 78

Tabellen viser stor spredning i antall bøker, men totalt 72 prosent av ungdommene oppgir at de hadde mindre enn 50 bøker hjemme, 28 prosent hadde mer enn 50 bøker. Når så mange oppgir at familien hadde lite bøker hjemme kan det igjen være grunn til å stille spørsmål ved det høye utdanningsnivået som tilkjennegis far. En forklaring på det lave antall bøker kan være at bøker var vanskelig å oppdrive på stedet de unge vokste opp, eller at økonomien var utilstrekkelig. For mange var det trolig lite hensiktsmessig å investere i bøker dersom

familiens økonomi først og fremst måtte dekke primære behov som mat, klær og bolig. Bakkens (2003) studie av minoritetsspråklig ungdom i skolen fant også at de unge hadde et lite antall bøker hjemme, betydelig færre enn de majoritetsspråklige ungdommene. I de videre analysene ble antall svarkategorier slått sammen til *ingen*, *mindre enn 50 bøker* og *mer enn 50 bøker*, slik at variabelen ble enklere å håndtere. Kan antall bøker i hjemmet bidra til å forklare om ungdommene består vg1?

Figur 5- 2 Antall bøker i hjemmet etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 6,4$ $df= 2$ $p < 0,05$ $N= 78$

Figur 5-6 viser at flesteparten av de som har bestått har mindre enn 50 bøker. Det betyr at de i varierende grad har noen bøker hjemme, familiehjemmet var ikke tomt for litteratur. Å ha noen bøker ser dermed ut til å gi effekt på skoleprestasjonene til ungdommene, for sammenlignet med de som ikke har bestått er det langt flere som har mindre enn 50 bøker som har bestått.

Noe merkelig viser figuren at det å ha mange bøker *ikke* gir positiv uttelling på prestasjoner. Av de som har bestått hadde 20 prosent mer enn 50 bøker hjemme, mens dobbelt så mange av de som ikke har bestått hadde mer enn 50 bøker hjemme. Hvorfor den relativt store andelen av de som ikke har bestått har mer enn 50 bøker hjemme er vanskelig å forklare. Igjen kan det synes som den kulturelle kapitalen som det forutsettes at de unge fra bokrike hjem tilegner seg ikke automatisk gir avkastning i norsk skole. Avstanden fra familiens kultur til et norsk

klasserom kan synes enorm. Gruppen med ingen bøker er liten, men tendensen er at det blant de som ikke har bestått er prosentvis flere uten bøker hjemme. Resultatene er signifikante.

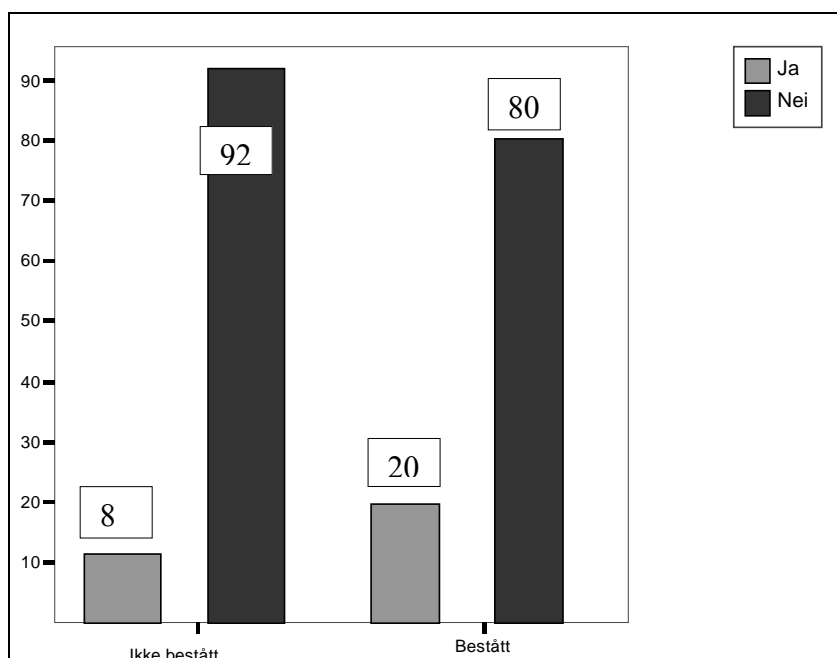
5.2.3 Pc i hjemmet

Data med internett kan ha vært en lite relevant investering for mange av ungdommenes familier. Svak økonomi har trolig medvirket til at mange overhode ikke vurderte å kjøpe pc, og det er grunn til å tro at for en del har tilgangen til maskiner knapt nok eksistert.

Dersom boligen var basert på svært enkle kår, kanskje lokalisert til en flyktningleir, vil sannsynligvis ikke mulighetene for datatilkobling ha vært tilstede. Ungdommer fra noen nasjoner, som Somalia, Afghanistan og Irak, har trolig opplevd flukt fra land til land. Krig og naturkatastrofer kan ha rammet, og med et slikt bakteppe kan det å investere i ulike hjelpemidler som fremmer skoleprestasjoner synes fjernt.

Det kan likevel være interessant å analysere om pc som hjelpemiddel viser effekt på suksessvariabelen. Å investere i pc kan være en indikasjon på ulike egenskaper ved foreldrene som gjerne gir uttelling i skolen. Familier som prioriterer å skaffe seg en pc er sannsynligvis fortrolig med skriftspråket og ønsker gjerne å utvikle slike kunnskaper. Pc er et pedagogisk verktøy for læring og ungdommer som kjenner verktøyet fra før kan ha et fortrinn i møte med norsk skole.

Figur 5-3 Pc i hjemmet etter skolesuksess på vg1. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 1,7$ $df = 1$ $p > 0,1$

84 prosent av ungdommene oppgir at de ikke hadde pc hjemme, 16 prosent hadde pc. Figur 5-3 viser at det er prosentvis over dobbelt så mange blant de som har bestått som hadde pc hjemme sammenlignet med de som ikke har bestått. Størsteparten av familiene hadde riktignok ikke pc, men blant de som ikke har bestått er de uten pc prosentvis i flertall. Forskjellene er ikke signifikante, men tendensen ser likevel ut til å gå i den beskrevne retning.

5.3 Sosiale ressurser

Det er gjort rede for at mange minoritetsspråklige ungdommer utsettes for et sterkt mobiliseringspress hjemme. De fleste foreldre har høye forventninger til de unges skoleprestasjoner og et klart ønske om å hjelpe barna sine med skolearbeidet. Sosiale ressurser måles i denne sammenheng både i forhold til foreldrenes involvering og støtte knyttet direkte til de unges skolegang, foreldrenes ambisjoner på sine barns vegne, samt mer generell støtte i familiehjemmet. Målingene tar hovedsaklig utgangspunkt i ungdommenes erfaringer i familien *før* de fikk status som språklige minoriteter i Norge. Det er ikke urimelig at foreldrenes støtte og involvering i forhold til skolen var en annen i hjemlandet enn i Norge. Behovet for å mobilisere i skolesammenheng blir trolig ekstra sterkt etter migrasjonen til Norge, hvor ungdommene og deres foreldre gjerne opplever at utdanning kan være nøkkelen til høyere sosial status og et bedre liv. Kan foreldrenes skoleinteresse og generelle støtte være faktorer som bidrar til å forklare om ungdommene består vg1? Foruten å besvare disse spørsmålene vil jeg vurdere om ungdommer med foreldre og øvrig familie bosatt i Norge gjør det bedre på vg1 i forhold til de som ikke har nærvær av familien.

5.3.1 Foreldrenes skoleinteresse

Foreldrenes involvering i ungdommenes tidlige skolegang kan ha vært med på å skape gode læringsbetingelser. Dersom foreldre verdsetter skolegang og utdanning er det forventet at de kommuniserer dette til sine barn gjennom de holdninger og den interesse de utviser. Hvis de voksne formidler at de har høye ambisjoner og forventninger på sine barns vegne og de direkte engasjerer seg i deres skolegang er det sannsynlig at de unges egen interesse for skolen påvirkes og hvor stor innsats hver og en legger ned i skolearbeidet. Høye forventninger kan være en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer (Pintrich & Schunk 2002). Dermed er det en mulighet for at foreldrenes personlige involvering og støtte i tilknytning til skolearbeidet kan kompensere for begrensede økonomiske og kulturelle ressurser (Lauglo 1996). Foreldrene kan også gjennom sine handlinger signalisere om de er opptatt av skolegangen til sine barn, og legge til rette for at læring skal skje. Det kan være

gjennom å hjelpe dem med skolearbeidet, gi råd om utdanningsvalg, delta på foreldremøter etc (Lareau 1987).

Betydningen av foreldrenes skoleinteresse har blitt målt gjennom 10 utsagn¹ som har til hensikt å måle hvordan ungdommene oppfattet at foreldrene involverte seg og støttet dem i forhold til skolegangen. Svarene viser altså *ungdommenes opplevelser av foreldrenes oppfatninger*. Dette kan selvsagt avvike fra det foreldrene selv mener. Uansett er det relevant å spørre ungdommene om deres oppfatninger, siden det er grunn til å anta at det er de unges opplevelser som har størst betydning for den motivasjon de har mot skolegang og gode prestasjoner.

Ungdommene skulle svare ved å krysse av på en firepunktskala som gikk fra *stemmer veldig dårlig*, *stemmer ganske dårlig* til *stemmer ganske godt* og *stemmer veldig godt*. Utsagn 4 og 7 i spørsmålsbatteriet ble reversert før utsagnene ble lagt sammen til ett samlemål på foreldrenes skoleinteresse og ett mål på skoleambisjoner. Slik dannes en skala hvor *stemmer veldig dårlig* på ene siden gir verdien 0 og *stemmer veldig godt* på andre siden gir verdien 3.

Resultatene viser at foreldrene var ganske interessert i ungdommenes skolegang. Et gjennomsnitt på 2,1 viser at tyngdepunktet av de unges svar ligger i området rundt *nokså høy* skoleinteresse. Tallet skjuler spredningen, men kontroll av variabelens frekvensfordeling viser at de fleste svarene ligger i dette området. I forhold til foreldrenes ambisjoner på sine barns vegne er gjennomsnittsverdien hele 2,4. Det tyder på at foreldrene er opptatt av at ungdommene skal ta lang utdanning og fortsette skolegangen etter videregående skole.

Tabell 5-4 Foreldrenes skoleinteresse etter skolesuksess på vg1. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	2,1	2,1

Signifikanstest: $F = 0,2$ $df = 1$ $p > 0,1$ $N = 73$

¹ 1) Foreldrene mine var veldig interessert i skolearbeidet mitt 2) Foreldrene mine spurte ofte hvordan jeg hadde det på skolen 3) De hjalp meg ofte med skolearbeidet 4) De synes ikke det er nødvendig å ta lang utdanning 5) De spurte alltid hvordan det hadde gått på prøver 6) Foreldrene mine roste meg ofte for skolearbeidet mitt 7) De snakket sjelden med meg om skolen 8) De synes jeg burde være blant de beste elevene i klassen 9) Foreldrene mine synes det er viktig at jeg tar videre utdanning etter videregående skole 10) Foreldrene mine synes det er viktig at jeg får en jobb hvor jeg kan tjene mange penger

Tabell 5-4 uttrykker derimot at foreldrenes skoleinteresse ikke ser ut til å være en faktor som bidrar til å forklare hvorfor noen gjør det bedre enn andre på vg1. Interessen er like høy i begge prestasjonsgrupper, uten at det betyr at foreldrenes interesse for de unges skolegang ikke har betydning for ungdommenes faglige prestasjoner.

Bakkens (2003) undersøkelse av minoritetsungdommers skoleprestasjoner konkluderte også med at forbindelsen var lite entydig. Blant de minoritetsungdommene som opplevde at foreldrene var svært interessert gav interessen utslag på prestasjonene. Blant de som ikke opplevde foreldrene på den måten, var det ingen systematiske forskjeller i karakternivå. Han fant videre at foreldrenes interesse for skolen henger sammen med økonomiske og kulturelle ressurser, og at den selvstendige virkningen av foreldrenes interesse bare marginalt bidrar til å forklare prestasjonsforskjeller.

Tabell 5-5 Foreldres utdanningsambisjoner på barnas vegne etter skolesuksess på vg1.

Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	2,5	2,4

Signifikanstest: $F=0,4$ $df=1$ $p>0,1$ $N=71$

Tabell 5-5 viser at effekten av foreldrenes ambisjoner heller ikke er sterk. Det er en generell forventning om at de unge bør ta lang utdanning, uavhengig av faglige prestasjoner. Det er trolig andre forhold som påvirker skoler resultatene, men p-verdien viser at funnene ikke er signifikante.

Ungdommer som flytter alene til Norge bærer trolig med seg et sterkt forventningspress fra familien i hjemlandet om å utnytte mulighetene som oppholdet i Norge kan gi. Uavhengig av familiens øvrige ressursituasjon er det rimelig å tro at de aller fleste foreldre vil øke forventningene rettet mot barna som følge av migrasjonen. På samme måte er det sannsynlig at også ungdommer som har flyttet sammen med familien sin til Norge opplever økte forventninger om suksess i skolen. En slik tolkning kan være én forklaring på det høye ambisjonsnivået som fester seg ved både de som har bestått og de som ikke har bestått vg1.

5.3.2 Foreldrestøtte

Epstein (1987) mener at foreldreinvolvering innebærer både foreldrenes direkte engasjement i skolen til mer generelle måter å oppdra barn på. Mens analysene over handlet om involvering

og interesse for de unges skolegang, vil nå den generelle støtten ungdommene har opplevd i foreldrehjemmet belyses. En rimelig antagelse er at ungdommer som har vokst opp i et støttende hjem vil ha bedre forutsetninger for å kunne oppnå gode resultater på skolen sammenlignet med ungdommer som ikke har opplevd høy grad av støtte. Utsagnene som ungdommene har blitt bedt om å ta stilling til er følgende: *Foreldrene mine har likt at jeg har tatt egne valg, de har forsøkt å kontrollere alt jeg har gjort, de har gitt meg mye frihet, de har ikke snakket noe særlig med meg, de har forstått mine problemer, de har ikke hjulpet meg så mye som jeg har trengt, de har brukt for lite tid sammen med meg.*

Svaralternativene var de samme som for foreldrenes skoleinteresse, og også her ble de 7 utsagnene lagt sammen til et samlemaal etter at relevante utsagn var blitt reversert. 13 prosent av ungdommene har ikke besvart spørsmålene om foreldrestøtte.

Hovedinntrykket er at ungdommene har et nokså positivt bilde av foreldrene sine. Et gjennomsnittlig mål på foreldrestøtten er 1,9, som betegner en ganske høy grad av støtte. Tabellanalysen viser videre at både de som har bestått vg1 og de som ikke har nådd opp har opplevd relativt høy grad av støtte i hjemmet. Denne likheten indikerer at foreldrestøtte ikke kan bidra til å forklare hvorfor noen oppnår bedre resultater på vg 1 enn andre. Resultatene er ikke signifikante.

Tabell 5- 6 Foreldrestøtte etter skolesuksess på vg1. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	1,9	1,8

Signifikanstest: $F = 0,7$ $p > 0,1$ $N = 73$

5.4 Familie i Norge

Å ha nærvær av foreldre og/eller annen familie i Norge kan gi utvidede muligheter for støtte og hjelp til skolearbeidet, til utfordringer knyttet til ungdomstiden og til det å være språklig og kulturell minoritet. Spesifikke belastninger, for eksempel knyttet til migrasjonen, kan trolig modereres, slik at de unges psykiske helse får bedre vilkår, jf bufferhypotesen. Det er ikke gitt at ungdommene støttes av sine nærmeste selv om de også er bosatt i Norge og omgås hyppig, men nære sosiale relasjoner innen familien vil gi økte muligheter for hjelp og støtte ved

behov. Vil ungdommer som har foreldre og/ eller annen familie i Norge oppnå bedre resultater på vg1 sammenlignet med ungdommer som ikke har familie i nærheten?

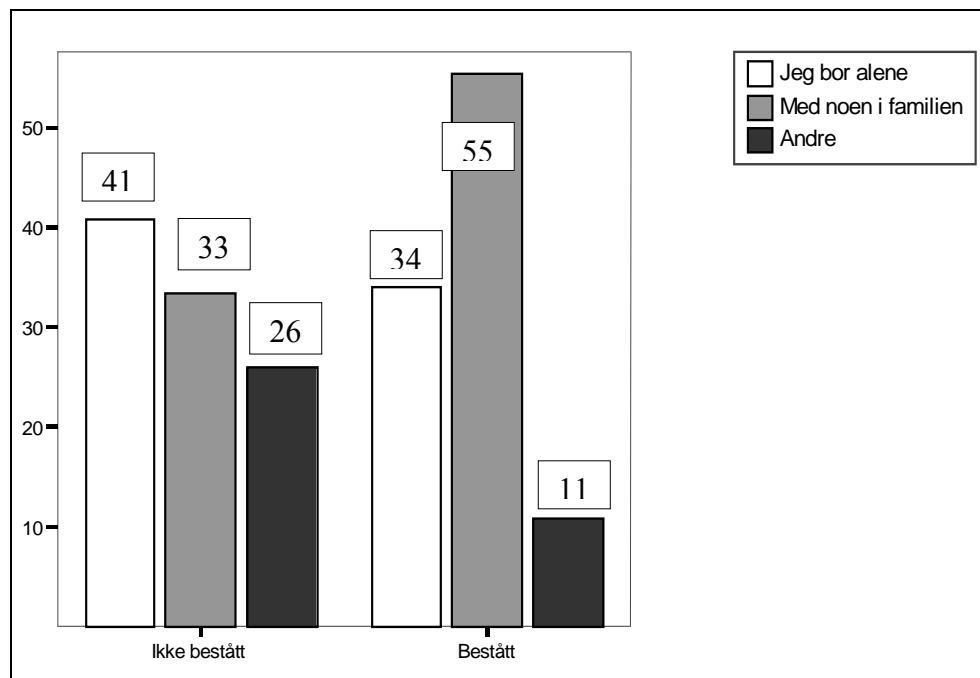
Ungdommene fikk følgende spørsmål: *Bor foreldrene dine (en eller begge) i Norge? Hvor ofte er du vanligvis sammen med dem? Bor det andre personer i familien din i Norge? Hvor ofte er du vanligvis sammen med dem?* Svaralternativene var *ja* eller *nei*, i tillegg til 5 tidskategorier som gikk fra *hver dag* til *aldri*.

55 prosent av ungdommene oppgir at foreldrene bor i Norge, og 52 prosent oppgir at de har øvrig familie i Norge. 52 prosent av ungdommene er ofte eller av og til sammen med foreldrene sine, 47 prosent er ofte eller av og til sammen med personer i øvrig familie. Tallene forteller slik at noen av ungdommene som har foreldre eller annen familie i Norge, likevel ikke har samvær med dem. Det tilsvarer kun henholdsvis 3 og 5 prosent.

Analysene viser marginal effekt av tilstedeværelse av foreldre i Norge. Den samme tendensen viste seg i forhold til hyppigheten av foreldresamværet, mens effekten av å ha øvrig familie var noe større på prestasjonsvariabelen. Det kan skyldes at mange av dem som har familie i Norge i tillegg *også* har foreldrene bosatt her. Den sosiale støtten kan dermed øke ytterligere ved at de unge har flere personer i familien som kan ha en støttefunksjon. Av plasshensyn velger jeg å ikke vise figurer som fremstiller prosentforskjellene.

Jeg har også undersøkt om ungdommer som har suksess i skolen bor sammen med familien i Norge, alene eller sammen med venner. Ungdommene ble bedt om å krysse av for hvem de bodde med på tidspunktet da de fylte ut spørreskjemaet. Svaralternativene var *alene*, *med noen i familien*, *en eller flere venner*, *kjæresten* eller *andre*. Venner, kjæreste og andre ble slått sammen til kategorien *andre*, for å unngå svært små grupper. 36 prosent oppgir at de bodde alene høsten 2007, 48 prosent bodde med foreldrene eller noen i familien og 16 prosent bodde med andre.

Figur 5- 4 Ungdommenes bosituasjon etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 4,8$ $df= 2$ $p < 0,1$

Blant dem som har bestått bor over halvparten med familien, mens det blant de som ikke har bestått er 33 prosent som bor med noen i familien. 22 prosentpoeng flere av de som har skolesuksess bor altså med familien sammenlignet med de som ikke har bestått. Det kan indikere at familien skaper gode rammer for de unges prestasjoner. Foreldre og annen familie kan bidra med hjelp og motivasjon i forhold til skolearbeidet, men også være med på å etablere generell trygghet og opplevelse av tilhørighet. Av de som ikke har bestått er det videre en overvekt av de som bor alene, 7 prosentpoeng flere enn blant de som har bestått. Dessuten er det over dobbelt så mange som bor med andre, som for eksempel med venner eller en kjæreste blant de som ikke har bestått, sammenlignet med de som har bestått. Gruppen som bor med andre er liten, men det er en relativt klar tendens til at det ikke er like gunstig å bo sammen med venner eller en kjæreste som med familien. Sett ut i fra et støtteperspektiv er det noe uventet at det å bo med venner eller lignende ikke gir større positiv effekt på skoleprestasjoner. Det kan tyde på at venner ikke har den samme støttefunksjon som familien i forhold til oppmuntring og hjelp til skolearbeidet. Venner har gjerne større betydning for de unges trivsel og tilhørighet, men en noe svakere funksjon i forhold til motivasjon, hjelp og involvering rettet mot skolen.

5.5 Oppsummering

Hovedinntrykket er at ungdommenes prestasjoner på videregående skole bare i liten grad er relatert til deres sosiale bakgrunn. Slik står de empiriske resultater noe i kontrast til kulturteori og sosiologisk utdanningsforskning. Kulturelle ressurser som foreldres utdanningsnivå gir små utslag på minoritetsungdommenes skoleprestasjoner i denne undersøkelsen, bortsett fra om mor har høy utdanning. Tre av fire har vokst opp med mindre enn 50 bøker hjemme, men selv ikke det å ha mange bøker har vist positiv effekt på prestasjonene. Elever med skolesuksess har i større grad hatt pc hjemme sammenlignet med de uten suksess, men pc som hjelpemiddel har kun vært relevant for en svært liten gruppe ungdommer. Økonomiske forhold i opprinnelseslandet er funnet å ha liten betydning for de unges prestasjoner i Norge, men blant ungdommer som ikke har bestått er det prosentvis flere som har vært svært fattige sammenlignet med de som har bestått. Ungdommene oppgir videre at foreldrene i ganske høy grad har vært en støtte for dem i oppveksten, og de opplever at foreldrene har vært involvert i deres skolegang. Foreldrene har også hatt gjennomgående høye ambisjoner på ungdommenes vegne. I forhold til slike sosiale ressurser i foreldrehjemmet er det ikke funnet forskjeller mellom prestasjonsgruppene. Denne likheten indikerer at sosiale ressurser ikke er en faktor som bidrar til å forklare om ungdommene består vg1

Litt over halvparten av ungdommene har foreldre og/eller annen familie i Norge og 48 prosent av ungdommene bor sammen med noen i familien. En slik bosituasjon er gunstig for skoleprestasjonene, ved at de som har bestått i signifikant større grad bor med noen i familien sammenlignet med de som ikke har bestått. Noen flere av de som ikke har bestått bor alene, mens dataene viser at over dobbelt så mange bor sammen med venner eller en kjæreste blant de som ikke har skolesuksess.

6 SKOLE

Ved analyser av skoleprestasjoner søker en gjerne - ved siden av betydningen av egenskaper ved elevene og deres bakgrunn - også å identifisere skolens eventuelle innvirkning. Det er rimelig å anta at forhold ved skolen kan ha noe å si for prestasjonene. Økonomiske ressurser, rammefaktorer (fylke og studieretning), fysiske rammevilkår (bygninger og utstyr), organisering (administrasjon, skolestørrelse, klassesørrelse, gruppering av elever), lærerressurser (lærertetthet og lærerkvalitet) og pedagogikk (undervisning; mål, didaktikk og metodikk) er forhold som i større eller mindre grad kan påvirke prestasjonene (Hægeland mfl. 2005a). Denne undersøkelsen vil ikke, innenfor masteroppgavens format, samle inn opplysninger om alle de nevnte forholdene. Ungdommene gir opplysninger om organisatoriske rammeforhold som studieretning og om de har gått i spesielt tilrettelagte klasser for minoritetsspråklige elever. De unge har også blitt stilt spørsmål om arbeidsformer og om undervisningen har en flerkulturell tilnæringsmåte. Slik har jeg begrensede data for å belyse skolens bidrag, men ungdommene kunne vanskelig være kvalifisert til å selv vurdere alle forhold ved skolen. Samtidig bygger dette valget på tidligere forskning om skoleprestasjoner, som ofte munner ut i konklusjoner om at skolen til syvende og sist spiller en mindre rolle enn antatt for elevenes prestasjoner. Det har for eksempel vist seg vanskelig å identifisere noen undervisningsformer som systematisk øker prestasjonene mer enn andre (Birkemo 2002). Skolens ressursituasjon, pensum og undervisningsmåter, har trolig kun begrenset innflytelse.

Foruten å analysere skolens innvirkning på ungdommenes faglige prestasjoner vil kapittelet også ta for seg de unges egen tilpasning til skolen: Holdninger og verdsetting av skolegang, via karakterer, lekser, oppmøte og ambisjoner. Kapittelet handler også om hvordan ungdommene har det på skolen, deres trivsel.

6.1 Arbeidsformer

Arbeidsformer kan defineres som ulike måter å organisere undervisningen på sosialt, for eksempel individuelt arbeid, felles klasseundervisning eller gruppearbeid.

Undervisningsmåter defineres som den metodiske gjennomføringen (Myhre 2001). Fordi ikke alle lærer på samme måte er det viktig å tilrettelegge for varierte arbeidsformer og undervisningsmåter. Hva som er undervisningens mål vil også være et av de forhold som påvirker valg av arbeidsform. Dersom hovedformålet med opplæringen er å lære et nytt språk

er det i norsk undervisningspraksis gjerne en kommunikatív undervisningsmodell som legges til grunn. Elevene må være aktive muntlig og i en sosial kontekst praktisere språket som skal læres. Kan bruken av bestemte arbeidsformer på grunnskolene bidra til å forklare hvorfor noen gjør det bedre enn andre på vg1?

Undersøkelsen måler hvor utbredt ungdommene erfarte at de arbeidet individuelt eller i gruppe på grunnskolen. Forekomsten av felles tavleundervisning ble ikke undersøkt. Inndelingen er grov og unyansert, men kan gi en pekepinn på hvilken hovedarbeidsform som har vært dominerende. Ungdommene ble bedt om å ta stilling til følgende utsagn: *Vi jobbet mye i grupper, elevene jobbet for det meste alene i timene*. Svarkategoriene var *stemmer veldig godt, stemmer ganske godt, stemmer ganske dårlig og stemmer veldig dårlig*.

55 prosent av ungdommene svarer at det stemmer veldig eller ganske godt at de for det meste jobbet alene i timene. Samtidig svarer 76 prosent av ungdommene at de jobbet mye i grupper. Begge de to arbeidsformene benyttes altså hyppig, og gruppearbeid er naturlig nok dominerende i skoler som har hovedfokus på språklæring.

Utsagnene ble kodet slik at verdien 3 i ene enden gis for at utsagnene stemmer veldig godt, mens verdien 0 i andre enden av skalaen betyr at utsagnene stemmer dårlig.

Tabell 6-1 Forekomst av gruppearbeid etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	2,0	2,0

Signifikanstest: $F = 0,1$ $p > 0,1$

Tabell 6-1 viser at både de som har bestått og de som ikke har bestått oppgir at de jobbet ganske mye i grupper på grunnskolen. Det er ikke gjennomsnittsforskjeller mellom gruppene, og resultatene er ikke signifikante. Tabell 6-2 viser derimot signifikante forskjeller mellom prestasjonsgruppene. De som har bestått mener det stemmer ganske dårlig at elevene jobbet for det meste alene. Elever med strykfag oppgir i større grad sin tilslutning til utsagnet, og hevder forekomsten av individuelt arbeid var mer tilstede.

Tabell 6-2 Forekomst av individuelt arbeid etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	1,3	1,7

Signifikanstest: $F = 3,8$ $p < 0,1$

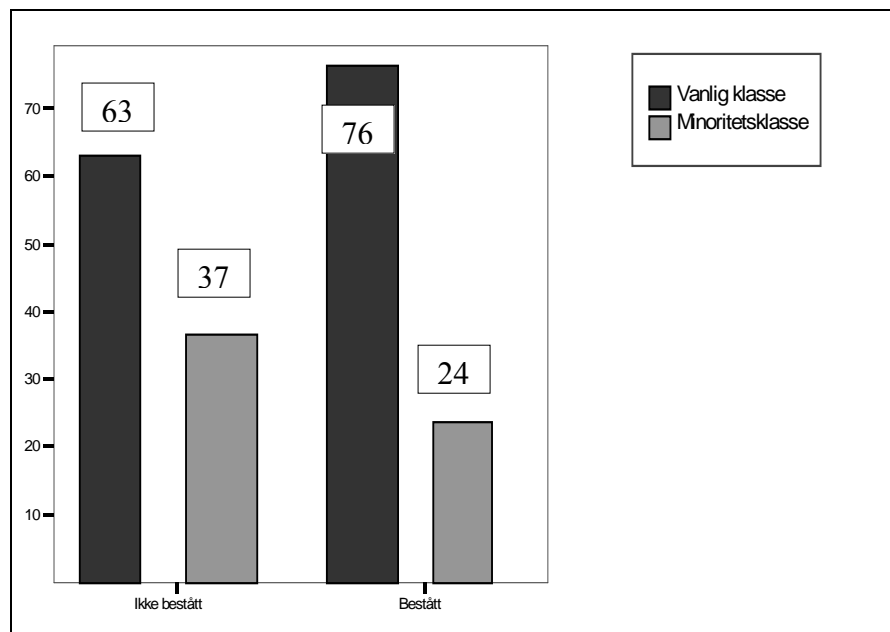
En forklaring kan være at de som har prestert svakest på vg1 opplevde å være mer overlatt til seg selv i skolen og at forekomsten av faglig og sosial støtte ble opplevd som noe lavere – sammenlignet med dem som har skolesuksess. Det skulle være rimelig å tro at de som klarer seg best på skolen er mer selvstendige og i større grad makter å jobbe individuelt, i forhold til dem som ikke presterer så godt. Flike elever tar trolig større grad av ansvar for egen læring, og er mindre avhengig av at andre setter dem i gang. Samtidig kan denne evnen til selvstendig arbeid være til god hjelp i gruppe- og prosjektarbeid ved at eleven kan ta initiativ til handling og bidra vesentlig i kommunikasjon med andre elever. Kanskje er det slik at de som klarer seg best er de som mestrer ulike arbeidsformer?

6.2 Videregående skole

Minoritetsspråklige elever har flere valgmuligheter når det gjelder utdanningsprogram og klasser med ulike tilpasninger. Det er store fylkesvise forskjeller på tilbudene som gis, og forskjeller mellom skolene. Noen videregående skoler har egne klasser for minoriteter, noen tilbyr vg1 over to år, innføringsklasser, klasser med redusert elevantall etc. Ungdommene fikk i denne undersøkelsen spørsmål om de gikk i en vanlig klasse sammen med norske elever, eller om de gikk i en egen klasse for minoriteter. Svaralternativene var *ja* eller *nei*.

I utvalget har 73 prosent av ungdommene gått i vanlige klasser sammen med norske majoritetselever, 27 prosent har gått i egne klasser for minoriteter. Kan type klasse de unge har gått i være med på å forklare hvorfor noen gjør det bedre på vg1 enn andre?

Figur 6- 1 Type klasse ungdommene har gått i etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 1,2$, $df = 1$, $p > 0.1$ $N = 74$

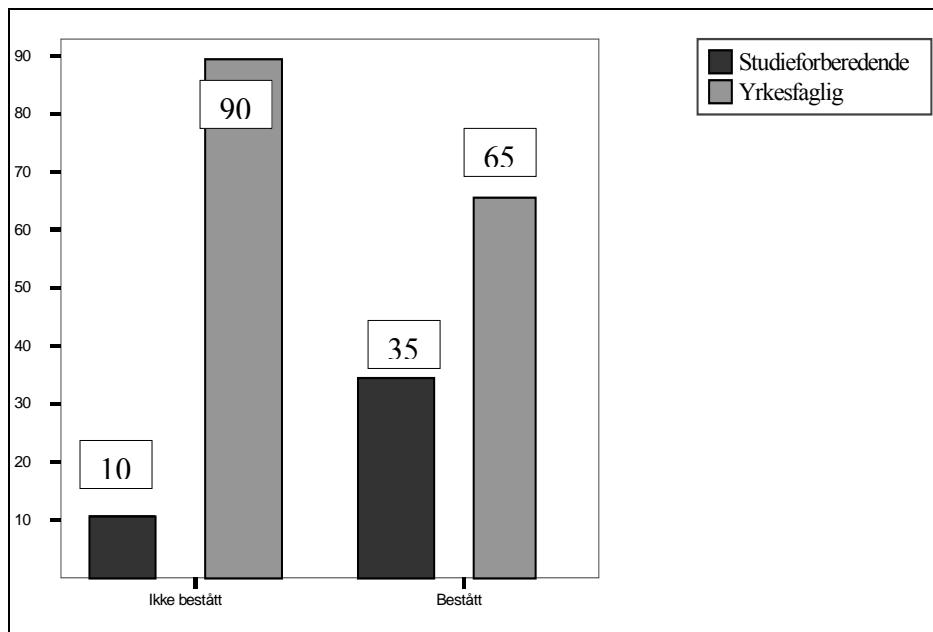
Selv om resultatene ikke er signifikante viser figur 6-2 tendenser til at de som har bestått i noe større grad har gått i vanlig klasse sammenlignet med de som ikke har bestått. En forklaring på det kan være at skoleflinke elever i større grad søker - eller blir veiledet til ordinære studieprogram - mens svakere elever blir oppfordret til å søke på program med spesiell tilpasning for minoritetsspråklige elever. I slike klasser vil det normalt bli tatt større språklige hensyn og elevene vil kunne få mer nivåtilpasset faglig oppfølging, spesielt dersom elevantallet i gruppen er lavt. Slik kunne prestasjonsforskjeller blitt noe utjevnet ved kompenserende undervisning.

6.2.1 Utdanningsprogram:

Langt de fleste av de 74 ungdommene som oppgir hvilket utdanningsprogram de startet på har begynt på et yrkesfaglig program. 72 prosent av ungdommene har startet på et yrkesfag, 28 prosent har startet på studieforberedende vg1. Det kan synes noe underlig, ettersom valg av studieretning gjerne har å gjøre med hvor *motiverte* ungdommene er, og hvilke framtidsplaner de har (Markussen mfl. 2006). Når jeg senere skal vise at 60 prosent av de unge i denne undersøkelsen har ambisjoner om å studere ved et universitet eller en høyskole, skulle man tro at tilbøyeligheten til å søke seg til studieforberedende program ville være større. Yrkesfaglige utdanningsvalg har tradisjonelt ikke vært ledd i en plan om mer utdanning. Studiekompetanse er nødvendig i så måte, men i motsetning til tidligere er det nå mulig å oppnå

studiekompetanse også ved å gå veien om yrkesfaglige program. Tilbøyeligheten til å velge yrkesrettet kan også forstås ut i fra inntaksreglementet i fylkene. Mange ungdommer får trolig ikke oppfylt sitt førsteønske, og takker ja til et utdanningsprogram de har satt opp som andre eller tredjeprioritet. I tillegg veileder rådgivere og lærere trolig svake elever i større grad mot yrkesrettede utdanningsprogram fordi de tradisjonelt har mindre teoretisk kunnskap og mer praktiske rettede aktiviteter på timeplanen. Er utdanningsprogram en faktor som har betydning for om ungdommene har suksess på vg1?

Figur 6- 2 Utdanningsprogram på vg1 etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 4,6$ $df = 1$, $p < 0,5$ $N = 74$

Figur 6-2 viser at det er mer enn tre ganger så mange av de som har bestått som har gått studieforberedende retning sammenlignet med de som ikke har bestått. Karakterene legger klare føringer og de som ikke har bestått har i all hovedsak vært ungdommer som gikk yrkesfag, hele 90 prosent. Samtidig må ikke annen vesentlig informasjon som gis i figuren unngås: Av de som har bestått er det faktisk 65 prosent som har gått yrkesfag.

En forklaring på forskjellene kan igjen ha å gjøre med hvilke elever som tradisjonelt søker de ulike utdanningsprogrammene. Søkere til yrkesfaglige utdanningsprogram er gjerne noe svakere elever som velger program der det tradisjonelt stilles lavere krav til teoretisk og akademisk kompetanse. Rådgivere, lærere, og gjerne foreldre, vil trolig veilede elever som har svake karakterer fra grunnskolen til mer praktisk rettede utdanningsprogram, hvor

mulighetene for mestring er større. Av samme grunn kunne man samtidig forvente at nettopp lavere krav til teoretisk og akademisk kompetanse på yrkesfagene ville gi *bedre* prestasjoner, mens det på studieforbereidende program ville være vanskeligere å gjennomføre med suksess.

6.2.2 Karakterer

Karakterene oppgitt i denne undersøkelsen er basert på elevenes egenregistrering. Det er alltid knyttet usikkerhet til selvrapporterte karakterer. Dårlig eller selektivt minne kan føre til at noen rapporterer bedre resultater enn de faktisk har. Tester bekrefter at selvrapporterte karakterer ofte har et positivt avvik i forhold til resultater hentet fra skolens egen oversikt (Losnegard 2005). Rimeligvis vil elever med dårlige karakterer ha mest grunn til å ”pynte på” resultatene.

I spørreskjemaet ble ungdommene bedt om å rapportere hvilke karakterer de fikk i basisfagene engelsk, matematikk og norsk. Dette for å undersøke om ungdommer som ikke har bestått i ett eller flere fag på vg1 *også* har svake karakterer i andre av skolens fag, sammenlignet med de som har bestått. Karakterskalaen på videregående skole går fra 0 til 6, der null er dårligst og seks best.

Gjennomsnittlig resultat vises i tabellen under, samt sammenligninger med funn i ungdomsundersøkelsen *Ung i Norge* (2002). Standpunkt-karakterene i de samme fagene ble registrert for 600 minoritetsungdommer i alderen 13 – 19 år. Ungdommene i *Ung i Norge* var både førstegenerasjonsinnvandrere og etterkommere, slik at karakterene ikke er direkte sammenlignbare. Karakterene til over 11000 norske majoritets elever vises også i tabellen.

Tabell 6-3 Gjennomsnittskarakterer i norsk, matte og engelsk

	Denne undersøkelsen	Ung i Norge Minoritets elever	Ung i Norge Majoritets elever
Karakter i norsk	3,45	3,57	3,81
Karakter i matte	3,59	3,24	3,56
Karakter i engelsk	3,30	3,61	3,88

N= 66

Mens elevene i denne undersøkelsen gjør det noe svakere i norsk og engelsk sammenlignet med elevene i *Ung i Norge*, gjør de det bedre enn begge referansegruppene i matematikk. Minoritetsungdommene fra Ung i Norge presterte svakest i matematikk, differansen til ungdommene i denne undersøkelsen er 0,35. En mulig forklaring på gapet i norsk og engelsk

kan være at utvalget i *Ung i Norge* bestod av både innvandrere og etterkommere, minoritets elever som er født i Norge var altså inkludert. Mange har dermed gått ordinær norsk grunnskole og har på den måten hatt lang tid på seg til å lære språkene, både i skolen og på andre arenaer. Forklaringen får støtte av teorier om andrespråklæring som framhever at det kan ta opp til 7 år å lære et nytt språk i den grad at språket kan brukes som innlæringsinstrument (Cummins 1984). Lavt karakternivå i engelsk for ungdommene i denne undersøkelsen kan også forklares med at mange ungdommer kommer til Norge med lite eller ingen forkunnskaper i engelsk. Når engelsk skal læres parallelt med norsk i løpet av tiden på et komprimert grunnskoleløp og på vg1, er det ikke vanskelig å se at det blir krevende å oppnå gode resultater.

Tabell 6-4 viser signifikante forskjeller i karakterer mellom de som har bestått og de som ikke har bestått. Det er ikke uventet, de som har strykfag har gjerne gjennomgående svake karakterer også i andre skolefag.

Tabell 6-4 Gjennomsnittskarakterer i engelsk, matte og norsk etter skolesuksess

<i>Fag</i>	<i>Bestått</i>	<i>Ikke bestått</i>
Engelsk	3,4	2,8
Matematikk	3,7	3,0
Norsk	3,6	3,0

Signifikanstester: Engelsk: $F= 3,4$, $p<0,1$ Matte: $F= 3,5$, $p <0,1$ Norsk: $F= 4,9$, $p<0,05$

6.2.3 Flerkulturelt perspektiv i skolen

Ifølge kritisk teori vil ungdommer som opplever at skolen underkommuniserer deres erfaringer, språk og kultur ikke trives på skolen. Motivasjonen vil reduseres og de unge kan dermed bli underyttere. Undersøkelsen tar sikte på å måle om ungdommene opplevde at deres kulturelle bakgrunn ble tillagt betydning i skolen. At det er et flerkulturelt perspektiv i opplæringen på grunnskolene for voksne tas for gitt og blir ikke undersøkt. Når tilnærmet alle elevene er minoritetsspråklige kan undervisningen vanskelig unnlate å ta hensyn til elevenes kulturelle erfaringer, i alle fall dersom undervisningen bygger på rotfestede pedagogiske prinsipper om å gå fra det kjente til det ukjente og om å ta hensyn til elevenes forutsetninger. På videregående er klassene ofte dominert av norske majoritets elever og det flerkulturelle innslaget i undervisningen er ikke lenger en selvfølge. Resultatet kan bli at minoritetsungdommene opplever skolen som et fremmed sted hvor de ikke finner seg til rette. Følgelig kan trivselen reduseres, noe som kan forsterkes ytterligere ved at de unge heller ikke

innehar den norske kulturelle kapital som dominerer og premieres i skolen. Spørsmålet er om ungdommenes opplevelse av flerkulturelle innslag i undervisningen kan bidra til å forklare om de unge består vg1?

Ungdommene ble bedt om å vurdere følgende: *Hvor ofte fikk du mulighet til å fortelle om hjemlandet ditt i klassen, var de andre elevene i klassen interessert i å høre om hjemlandet ditt, leste klassen tekster/historier som handlet om forskjellige kulturer?* Svaralternativene var: *Aldri – Sjelden – Av og til – Ofte*. Spørsmålene ble slått sammen til et samlemål på flerkulturelle innslag i undervisningen. Skalaen som dannes omfatter i ene enden ungdom som aldri opplever at flerkulturelle innslag preger undervisningen, gitt verdien 0, i andre enden av skalaen finnes dem som ofte opplever dette, gitt verdien 3.

Ungdommenes svar viser at deres gjennomsnittlige oppfatning er lik verdien 1,8, altså opplever de flerkulturelle innslag i undervisningen *av og til*. De fleste opplever en viss interesse fra lærere og medelever når det gjelder eget hjemland og det leses ikke tekster utelukkende om norske forhold. Det kan se ut som at lærerne har et relativt bevisst forhold til å trekke ungdommenes preferanser inn i undervisningen, men at flerkulturelle perspektiver ikke dominerer på vg1. Å hevde at skolen utøver en diskriminerende praksis, i tråd med kritisk teori, vil likevel være en urimelig påstand. Dersom elevene opplever skolen som inkluderende og undervisningen som flerkulturell, kan man rimeligvis forvente god trivsel blant ungdommene. I kapittel 6.5 vil trivselens betydning for de unges faglige prestasjoner belyses.

Tabell 6-5 Flerkulturelt perspektiv i skolen etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	1,8	1,9

Signifikanstest: $F = 0,5$ $p > 0,1$ $N = 75$

Tabell 6-2 viser ikke signifikante forskjeller i oppfatningen av flerkulturelle innslag mellom de som har bestått og de som ikke har bestått vg1. Også de svakest presterende opplever at egen kultur blir tillagt verdi av og til, og det ser dermed ikke ut for at dette er en faktor som kan bidra til å forklare prestasjonsforskjellene blant minoritetselevne.

6.3 Lærer støtte

Ungdommene ble bedt om å ta stilling til utsagn som skulle måle om de opplevde å få hjelp og oppmerksomhet fra lærerne på grunnskolen og videregående skole. Utsagnene var generelle og ikke spesifikt rettet mot bestemte faglige eller personlige problemstillinger. Hensikten er å måle om ulik grad av lærer støtte kan bidra til å forklare hvorfor noen gjør det bedre enn andre på vg1.

I forhold til grunnskolen var utsagnet: *Lærerne gjorde det de kunne for å hjelpe meg*. Svaralternativene gikk fra *stemmer veldig dårlig* (verdien 0) til *stemmer veldig godt* (verdien 3). Ungdommenes svar plasserer seg da gjennomsnittlig midt mellom stemmer ganske godt og stemmer veldig godt, gitt verdien 2,5. På vg1 var utsagnet: *Jeg synes jeg fikk for lite oppmerksomhet fra lærerne mine*. Svaralternativene gikk fra *helt enig* (0) til *helt uenig* (3) og ungdommene svar gir gjennomsnittsverdien 1,9. De unge er altså litt uenig i påstanden, men verdien viser at ungdommene ikke er like tilfreds med lærer støtten på vg1 som de var på grunnskolen. En forklaring kan være at klassene på grunnskolen gjennomsnittlig har færre elever og nesten utelukkende består av minoritetsungdommer. På videregående er klassene vanligvis større, og består som oftest av både majoritet- og minoritets elever. Lærerne har dermed mindre tid til hver enkelt elev, og ikke de samme muligheter til å tilrettelegge for minoritetsungdommer spesielt. Minoritetsungdommenes språklige og faglige utfordringer, samt problemstillinger knyttet til å være minoritet er bare noe av det en lærer må hankses med i en stor og heterogen klasse.

Tabell 6-6 Lærer støtte på grunnskolen etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	2,5	2,4

Signifikanstest: $F= 1,1$ $df= 1$ $p> 0,1$

Tabellen over viser at det ikke er mulig å identifisere forskjeller mellom prestasjonsgruppene i forhold til lærer støtte på grunnskolen. Også de som ikke har bestått mener at lærerne gjorde det de kunne for å hjelpe dem. På vg1 er de som har bestått litt uenig i påstanden om at de fikk for lite oppmerksomhet, mens de som ikke har bestått er litt mer enig i påstanden.

Tabell 6-7 Lærerstøtte på videregående skole etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	2,0	1,6

Signifikanstest: $F= 2,2$ $df= 1$ $p> 0,1$ $N= 75$

Tabell 6-7 viser at forskjellene ikke er signifikante, men tendensen er nokså klar og styrkes ved å se til tidligere funn. Ungdommer som ikke har skolesuksess har også oppgitt at de opplevde å jobbe mer alene på grunnskolen, sammenlignet med dem som har suksess. Ungdommenes opplevelse av lærerstøtte kan slik se ut for å ha vært noe lavere blant de som ikke har suksess på vg1.

6.4 Verdsetting av skolegang

Dersom ungdommene opplever at skolegang er viktig og nødvendig for deres muligheter i fremtiden er det nærliggende at de vil investere i skolegang og forsøke å oppnå gode resultater. Konkret kan dette komme til syne gjennom deres handlinger, ved at ungdommene for eksempel følger opp skolearbeidet hjemme, møter presis og har lite fravær. På denne måten tilpasser de unge seg skolens krav og forventninger. De unges verdsetting av skolegang kan også uttrykkes gjennom positive holdninger til skolen samt deres videre utdanningsplaner. Ungdommer som verdsetter skolegang har gjerne ambisjoner om å ta mer utdanning etter videregående skole. I det følgende vil det undersøkes om de nevnte handlinger og holdninger kan bidra til å forklare om ungdommene har suksess på vg1.

6.4.1 Lekser

Tid brukt på lekser kan uttrykke innsatsvilje, motivasjon og tilpasning til skolens krav. Internasjonale studier av sammenhengen mellom tid brukt på lekser og skoleprestasjoner konkluderer med at opp til et visst punkt bedres skoleprestasjonene med økende arbeidsinnsats hjemme. Etter dette medfører ikke ytterligere tid brukt på lekser nødvendigvis bedre prestasjoner. Slik har elevene som gjør henholdsvis minst og mest lekser gjennomgående svakere prestasjoner i forhold til elever som leser moderate mengder lekser (Sharp mfl. 2002). Opheim og Støren (2001) har funnet at økende tid brukt på lekser vanligvis henger sammen med økende karakterer på grunnkurs, men understreker at sammenhengen er kompleks, og henviser blant annet til at noen kan bruke mye tid på lekser for å kompensere for lavt ferdighetsnivå. Flinker elever med gode intellektuelle evner kan på den andre siden ofte bruke kort tid på leksene. Bakken (2003) fant store forskjeller mellom majoritet- og

minoritetsungdommer når det gjelder tid brukt på lekser. Minoritetsungdommene viste stor grad av innstasvilje og brukte mer tid på lekser enn majoritetsungdommene, funn som også bekreftes av andre lignende undersøkelser (Helland 1997, Krange & Bakken 1998).

Spørreskjemaet hadde seks svarkategorier på spørsmålet om hvor mange timer ungdommene brukte på lekser per dag på videregående skole. Kategoriene ble senere slått sammen til fire kategorier: *Mindre enn ½ time, ½ - 1 time, 1- 2 timer, mer enn 2 timer.*

Ungdommenes svar viser at de gjør mye lekser. På spørsmål om hvor mange timer de bruker på lekser hver dag svarer kun 8 prosent at de bruker mindre enn en halv time. Mer enn en tredjedel bruker daglig fra 1-2 timer på leksearbeidet, mens en tredjedel oppgir at de jobber med leksearbeid i mer enn 2 timer. Er tid brukt på lekser en faktor som kan være med på å forklare hvorfor noen har suksess i skolen og andre ikke?

Tabell 6-8 Tid brukt på lekser på vg1 etter skolesuksess. Prosent.

Tid	Ikke bestått	Bestått
Mindre enn ½ time	11 %	7 %
½ - 1 time	11 %	26 %
1-2 timer	44 %	33 %
Mer enn 2 timer	33 %	33 %

Signifikanstest: $\chi^2 = 2,0$ df= 3, $p > 0,1$ N = 72

Tabell 6-8 viser kun små prosentforskjeller mellom de to prestasjonsgruppene. Noen tendenser kan likevel leses ut fra figuren. Blant de som har bestått er det over dobbelt så mange som gjør lekser i ½ til 1 time hver dag sammenlignet med de som ikke har bestått. Forklaringen kan være at de som bruker moderat tid på leksene gjerne har færre problemer med forståelsen og blir raskt ferdig. Blant de som ikke har bestått er det en større andel som bruker ganske lang tid på leksene, fra 1- 2 timer daglig. Samtidig er det mange av ungdommene som jobber mer enn to timer daglig med leksene som har suksess på vg1. Bildet er komplekst og gir ikke entydige svar. Forskjellene er ikke signifikante og nullhypotesen blir derfor stående.

Om ungdommene gjorde lekser hver dag på grunnskolen for voksne ble også undersøkt. Tidsbruk ble *ikke* vektlagt. Utsagnet de unge ble stilt ovenfor var: *Jeg gjorde lekser omtrent hver dag*. Svarkategoriene gikk fra *stemmer veldig dårlig* til *stemmer veldig godt*. Tre av fire oppgir at det stemmer ganske eller veldig godt at de gjorde lekser omtrent hver dag, for en fjerdedel stemmer det dårlig. På en kontinuerlig skala viser verdien 3 at de unge gjør lekser hver dag, mens verdien 0 står for å ikke gjøre lekser hver dag.

Tabell 6-9 Daglig arbeid med lekser på grunnskolen etter skolesuksess på vg1. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	2,2	1,8

Signifikanstest: $F = 3,0$ $p < 0,1$

Tabellen viser at de som har bestått i signifikant større grad gjør lekser daglig, sammenlignet med de som ikke har bestått. Det kan tyde på at det å gjøre lekser regelmessig er en sterkere determinator for gode prestasjoner sammenlignet med antall timer brukt på lekser hver dag. Gode arbeidsvaner knyttet til regelmessighet i leksearbeidet predikerer i større grad gode prestasjoner på vg1 enn antall timer og minutter med hjemmearbeid.

6.4.2 Oppmøte

Det å komme presis hver dag, sammen med det å gjøre lekser, kan være et mål på at ungdommene tilpasser seg skolen og ønsker å yte sitt beste. Skolen verdsettes og elevene innretter seg slik at læreprosessene ikke hemmes. Er oppmøte en faktor som kan bidra til å forklare om ungdommene har suksess på vg1?

Ungdommene ble spurt om de alltid kom presis på grunnskolen, med 4 svaralternativer fra *stemmer veldig dårlig* (verdien 0) til *stemmer veldig godt* (verdien 3). De ble et annet sted i skjemaet spurt om hyppigheten av det å komme for sent på vg1, med 5 svaralternativer på en skala fra *aldri* (verdien 0) til *hver dag* eller *nesten hver dag* (verdien 4).

90 prosent av ungdommene oppgir at de møtte til korrekt tid på grunnskolen. Kun 10 prosent innrømmer at det stemmer dårlig. På vg1 er resultatene ikke så entydig positive, 69 prosent av ungdommene rapporterer at de sjelden eller aldri kom for sent, 29 prosent av de unge kom for sent fra en til noen ganger hver uke.

Tabell 6-10 Å komme presis på grunnskolen for voksne etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	2,5	2,1

Signifikanstest: $F = 6,0$ $p < 0,05$

Tabell 6-11 Å komme for sent på vg1 etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	1,1	1,6

Signifikanstest: $F = 3,0$ $p < 0,1$ $N = 75$

Både på grunnskolen og videregående skole er det signifikante forskjeller mellom de som har bestått og de som ikke har bestått i forhold til oppmøte. Elever som har bestått kommer i større grad til rett tid på skolen, mens de som ikke har bestått kommer hyppigere for sent. Dersom aktivitetene i klasserommet til stadighet har startet opp i det øyeblikk de unge kommer til timene synes det klart at læringsbetingelsene blir svekket. Deler av det som lærer formidler til klassen når gjerne ikke fram til den som kommer sent, og han/hun må anstrenge seg for å oppfatte hva klassen holder på med. Instruksjoner og beskjeder kan gå tapt for eleven. Det å komme hyppig for sent kan også være en indikator på andre egenskaper ved de unge. For eksempel kan det vitne om lav motivasjon, dårlig tilpasningsevne og/eller mistrivsel. Atferden kan oppsummert betraktes som læringshemmende, og kan trolig være en effekt av manglende skolesuksess like mye som en årsak til denne.

6.4.3 Skulk

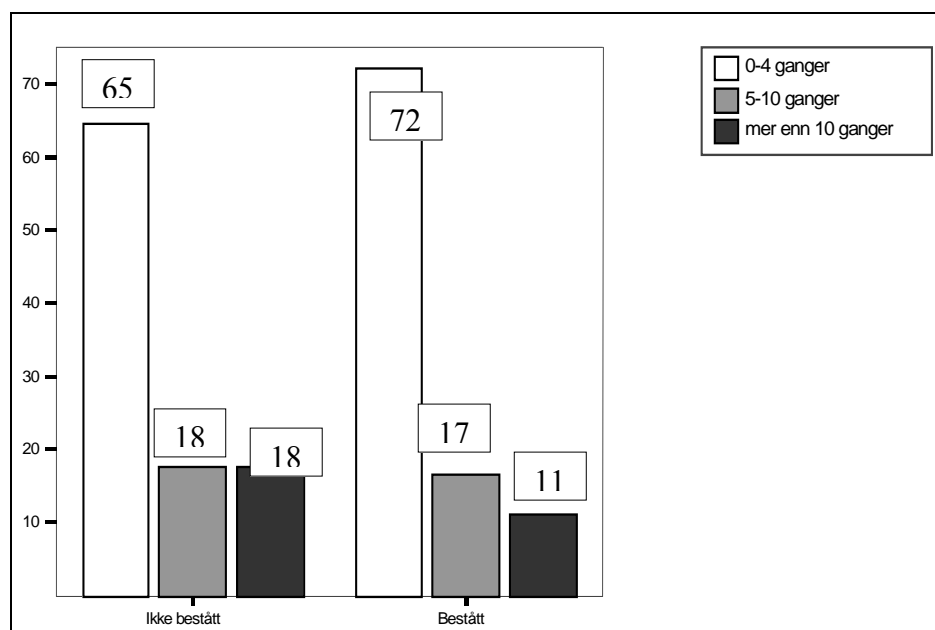
Et tydelig signal om liten tilpasning til, og trivsel i skolen, er *fravær*. Det å holde seg unna kan være et konkret uttrykk for negativ innstilling til eller dårlig erfaring med skolen (Markussen mfl. 2006). Tilstedeværelse i klassen har videre vist seg å ha meget sterk effekt på kompetanseoppnåelsen de to første årene i videregående opplæring. Mye uanmeldt fravær reduserte prestasjonsnivået sterkt (Grøgaard 1999).

På samme måte som det å møte presis handler om skoletilpasning og innordning i forhold til skolens regelverk, er skulk atferd som bryter med skolereglementet. Skulk kan, når det gjentas mange nok ganger, representere en type atferd som indikerer motstand mot skolen (Bakken 2003). For eksempel kan elever som ikke opplever tilstrekkelig sosial og faglig støtte fra

lærere eller medelever i større grad unngå å være tilstede på skolen. Slik kan skulk bli resultat av ulike negative erfaringer, og en type atferd som hemmer læring da mulighetene til å få opplæring svekkes da eleven ikke er tilstede. Skulk kan også være en effekt av svake prestasjoner, ved at elever som opplever faglig tilkortkomning vegrer seg mot å gå på skolen. Bandura (1977) hevder at mestringsforventninger er avgjørende for hvilke aktiviteter vi velger, og dermed hvor mye energi vi er villige til å legge i disse. Motivet for skulk kan dermed være uløselig knyttet til angsten for å mislykkes.

Ungdommene fikk spørsmål om hvor mange ganger de skulket en hel dag i løpet av det første året på videregående skole. 5 svaralternativer ble slått sammen til de tre følgende: *0-4 ganger*, *5-10 ganger* eller *mer enn 10 ganger*. Resultatene viser at 70 prosent oppgir at de skulket fra 0 til 4 ganger i løpet av et år. 17 prosent skulket 5-10 ganger, mens 13 prosent skulket mer enn 10 ganger. Er antall skulk en faktor som bidrar til å forklare om ungdommene består vg1?

Figur 6- 3 Antall skulk på vg1 etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 0,5$ df = 2 $p > 0,1$ N = 71

Figur 6-3 viser små ikke signifikante tendenser til statistiske sammenhenger mellom skulk og prestasjoner. Blant de som har bestått er det en overvekt av de som skulker minst av alle, men prosentdifferansen er kun 7 prosentpoeng i forhold til de som ikke har bestått. Blant ungdommer uten skolesuksess er det prosentvis noen flere av de som skulker mer enn 10 ganger sammenlignet med de som har suksess. Forskjellene er relativt beskjedne, og bidrar trolig ikke til å forklare hvorfor noen oppnår kompetanse på vg1, mens andre ikke gjør det.

6.4.4 Holdninger til skole

Holdninger dannes gjennom sosialisering og kan påvirke vår atferd, både i skolen og på andre arenaer (Allport 1935). I tillegg kan holdninger dannes i møte med skolen. Dårlige skoleerfaringer kan lede til negative holdninger og påvirke beslutninger om fremtidig skolegang. Eksempelvis kan ungdommer som føler seg fremmedgjort i et skolesystem tilpasset den norske majoriteten gjerne være negative til aktivitetene som foregår der, og ikke mobilisere for å oppnå gode resultater. Elever som føler de får lite oppmerksomhet, blir mobbet eller lignende, kan mistrives i skolen og assosiere skolen med noe negativt. Resultatet kan bli at de velger bort skolegang eller legger ned minst mulig arbeid i skolen.

Spørreskjemaet har tre utsagn som sikter på å kartlegge ungdommenes holdninger til skolegang og utdanning: *Å få gode karakterer er viktig, skolegang er viktig uansett hva jeg skal drive med senere, jeg tror jeg kommer til å få store problemer med å skaffe meg jobb selv om jeg tar utdanning.* Svaralternativene var *helt uenig- litt uenig- litt enig- helt enig.* De to første utsagnene ble lagt sammen til en variabel som indikerer ungdommenes skoleholdninger, og svarene er rangert slik at de som er helt uenig i utsagnene får verdien 0, mens de som er helt enig får verdien 3.

Elevenes gjennomsnittlige svar på de første utsagnene gir verdien 2,8 - et resultat som ikke levner tvil om at minoritetsungdommene verdsetter skolegang og gode karakterer. I forhold til det tredje utsagnet er de unges svar mer moderate. Et gjennomsnitt på 1,3 viser at det ikke er stor enighet om at det vil bli problematisk å skaffe seg jobb selv om de tar utdanning, men svarene viser noe mer usikkerhet i forhold til dette utsagnet. Er det så holdningsforskjeller blant elever som har bestått og de som ikke har bestått?

Tabell 6-12 Skoleholdninger etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	2,8	2,8

Signifikanstest: $F = 0,1$ $p > 0,1$

Tabell 6-12 viser at det er stor oppslutning i begge prestasjonsgrupper om at det er viktig å få gode karakterer, og at skolegang er viktig uansett hva en skal drive med senere. Det er ikke mulig å identifisere forskjeller mellom gruppene i forhold til de to første utsagnene, og

resultatene gir støtte til undersøkelser som har funnet at verditeori har svakt empirisk grunnlag i forhold til minoritets elever generelt i skolen. Minoritets ungdommer med kort botid har også positive holdninger til skolen, både elever som har skolefaglig suksess og de som ikke lykkes.

I forhold til det tredje utsagnet viser tabell 6-13 at de som har bestått er noe *uenig* i at de vil få store problemer med å skaffe seg jobb selv om de investerer i utdanning, mens de som ikke har bestått i større grad er litt *enig*. Forskjellene er signifikante innenfor et 5 prosent-nivå.

Tabell 6-13 Ungdommenes oppfatning av muligheten til jobb etter endt utdanning etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	1,2	1,7

Signifikanstest: $F = 4,2$ $p < 0,05$

Ungdommer som presterer svakt på vg1 har trolig en mer negativ oppfatning av lønnsomheten ved å ta utdanning, fordi det likevel kan være vanskelig å få innpass på arbeidsmarkedet. Det kan være én av grunnene til at de investerer mindre i skolen og at motivasjonen er lavere blant disse ungdommene. Undersøkelser har vist at innvandrere med høyere utdanning får mindre uttelling i lønn enn majoriteten, og for øvrig er den registrerte arbeidsledigheten blant innvandrere tre ganger så høy som i befolkningen for øvrig (Blom 2008). Slik blir fordelene ved å ta utdanning *mindre* for språklige minoriteter grunnet lav avkastning på arbeidsmarkedet. Samtidig kan et vanskelig arbeidsmarked gjøre det spesielt viktig for personer med minoritetsbakgrunn å ta utdanning, fordi formelle kvalifikasjoner vil *øke* mulighetene på arbeidsmarkedet (Rogstad 2001, Blom 2008). Med et slikt utgangspunkt blir fordelene ved å ta utdanning og skaffe seg formell kompetanse ekstra store for ungdom med minoritetsbakgrunn.

6.4.5 Utdanningsambisjoner

Flere studier har funnet at minoritets ungdommer sikter høyere og ønsker seg lenger utdanning enn gjennomsnittet av norske skoleelever (Lauglo 2000, Sletten 2000). Ung i Norge 1992 og 2002 konkluderte med at minoritetsspråklige ungdommer hadde høy motivasjon for å ta videre utdanning (Lauglo 1996, Bakken 2003). Phils (1998) studie av ikke-vestlige elever i videregående skole viste at bortimot 60 prosent ønsket å begynne i høyere utdanning etter at

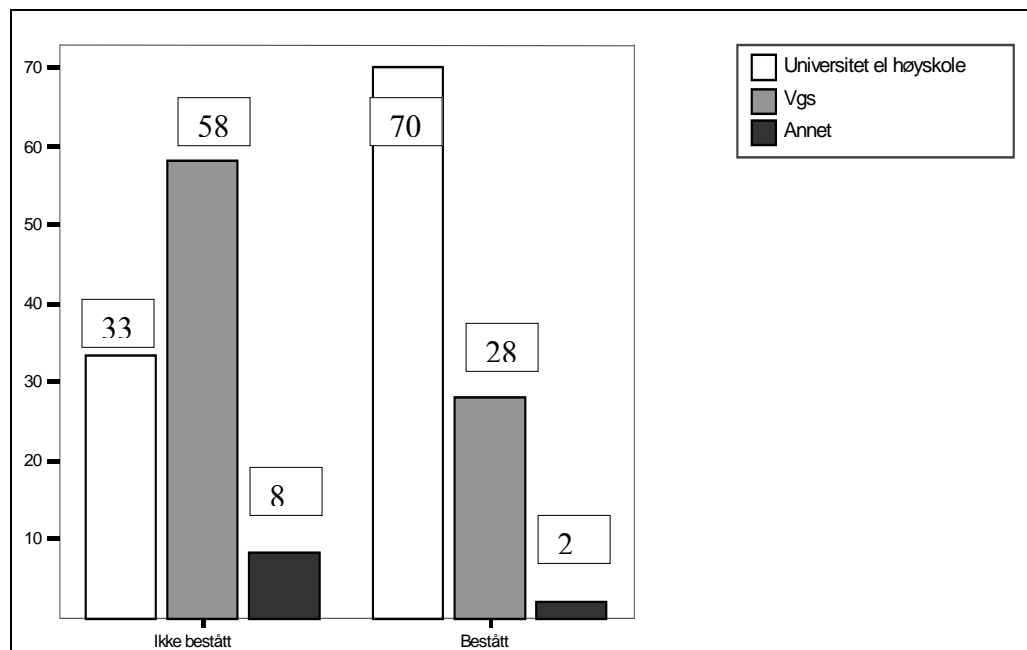
de var ferdig med videregående skole. Ingen undersøkelser konkluderer med at minoritetsungdommer sikter *lavere* i utdanningshierarkiet enn de norske ungdommene. Bakken (2003) mener det er oppsiktsvekkende ettersom minoritetsungdommene generelt presterer svakt i skolen og lever under dårligere sosio-økonomiske kår enn andre tenåringer i Norge.

Utdanningsplaner formes gjerne ut fra de unges vurderinger av egne evner og ut fra omgivelsenes påvirkninger og forventninger (Bakken 2003). Foreldres forventninger, sammen med søsken, lærere og venner kan være viktige inspirasjonskilder (Davies & Kandel 1981, Campell 1983). Aspirasjonene kan formes i forkant av prestasjon eller som respons på prestasjon. Karakterer blir et viktig redskap i vurderingen, og elever som har prestert godt satser gjerne på høyere utdanning eller blir oppfordret og oppmuntret til å fortsette med videre skolegang. Kan man slik forvente høye ambisjoner blant ungdommer som har bestått vg1? Eller har også de som har prestert svakt i skolen høye ambisjoner, dersom drivkraften for videre innsats er innpass på arbeidsmarkedet og et ønske om bedre levestandard?

I spørreskjemaet ble de unge bedt om å oppgi hvor lang utdanning de tror de kommer til å ta. De ble gitt følgende svaralternativer: *Utdanning på universitet eller høyskole, utdanning på videregående skole, grunnskole eller annet.*

Nesten 60 prosent av de som har svart på spørsmålet om utdanningsambisjoner har planer om å ta utdanning på universitets- eller høyskolenivå. 37 prosent tror de vil avslutte utdanningen sin etter videregående skole. Resultatene føyer seg inn i rekken av studier som viser at minoritetsungdom sikter høyt i utdanningssystemet. Når nesten samtlige ungdommer i utvalget har ambisjoner om å minimum fullføre videregående skole kan en verditeoretisk tilnæringsmåte om at minoritetsungdom grunnet lavklasses tilhørighet ikke verdsetter å ta utdanning synes fjern.

Figur 6- 4 Utdanningsambisjoner etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 10$ df = 2, $p < 0,01$

Figuren viser at det blant dem uten skolesuksess er 33 prosent som har ambisjoner om høyere utdanning, mens det blant dem med suksess er hele 70 prosent som sikter like høyt. Det er altså over dobbelt så mange som ønsker å ta høyere utdanning blant de som har bestått sammenlignet med de som ikke har bestått. Videre er det ca en fjerdedel som kun har ambisjoner om å gå videregående skole blant de som har bestått. Av de som ikke har bestått har over halvparten ambisjoner om videregående skole. Forskjellene er statistisk pålitelige.

6.5 Skoletrivsel

For å kunne konsentrere seg om skolearbeidet og yte sitt beste er det gjerne en forutsetning at ungdommene trives på skolen. På den måten kan de mobilisere den energi som er nødvendig for at læringens kognitive prosesser skal finne sted (Illeris 2000). Trivsel kan også påvirkes av prestasjoner, ved at trivselen for eksempel øker dersom gode resultater oppnås. Trivsel og prestasjoner påvirker hverandre slik gjensidig, og trivsel kan være både en årsak til gode prestasjoner, og en virkning av å lykkes i skolen. Samtidig kan trivselens betydning for læringsresultatene ha med å gjøre at skolen er bedre tilrettelagt for elever som oppnår gode karakterer, og at det er grunnen til at disse trives bedre på skolen (Nordahl 2002).

Ungdom kan ta lett på skolearbeidet dersom undervisningen oppleves som lite interessant og relevant, svært krevende eller for lett. Manglende tilpasning av undervisningen etter elevens forutsetninger kan slik føre til kjedsomhet og nedsatt motivasjon, en situasjon som kan få følger for prestasjonene. Likevel kan ungdommene trives på skolen, fordi trivsel også handler om det sosiale livet og det å ha gode venner (ibid).

Ungdommene ble bedt om å ta stilling til sju utsagn om det første året de gikk på videregående skole. Utsagnene hadde til hensikt å måle elevenes skoletrivsel: *Det var kjedelig, jeg gruet meg ofte til å gå på skolen, jeg likte meg på skolen, det var alt for mye bråk og uro i timene, jeg synes jeg fikk for lite oppmerksomhet fra lærerne mine.*

Elevene fikk også spørsmål om hvorvidt de oppfattet at *lærerne var flinke til å undervise*, og om *de lærte mye spennende*. Det kan også være en indikator på ungdommenes trivsel. Svaralternativene var *helt enig - litt enig - litt uenig - helt uenig*. Av hensyn til oppgavens omfang ble ikke hvert utsagn behandlet separat. De fem første utsagnene ble slått sammen til ett mål på trivsel, etter at utsagnet *jeg likte meg på skolen* ble reversert. I ene enden av skalaen vil da helt enig (verdien 0) representere lav trivsel, mens helt uenig (verdien 3) representere høy trivsel. Utsagnene om lærerne og undervisningen ble reversert og slått sammen til et annet mål på trivsel. Da representerer helt enig (verdien 3) høy trivsel, mens helt uenig (verdien 0) representerer lav trivsel.

Tabell 6-14 : Trivsel på vg1 etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	1,8	1,6

Signifikanstest: $F = 1,0$ $p > 0,1$ $N = 75$

Gjennomsnittlig mål på ungdommenes trivsel er 1,7 og de unges svar viser slik at trivselen er middels. Forskjellene mellom prestasjonsgruppene er ikke veldig store, en differanse på kun 0,2 viser at begge grupper trives moderat, men de som har gjort det best på skolen ser ut til å trives noe bedre enn de som ikke har skolesuksess. Resultatene er ikke signifikante.

I forhold til det andre målet på trivsel synes de aller fleste elevene at lærerne på videregående var flinke til å undervise og at de lærte mye spennende. Gjennomsnittlig vurderes undervisningen til verdien 2,2.

Om undervisningen opplevdes interessant og om lærerne ble betraktet som flinke ble også målt i forhold til grunnskolen. Ungdommene rapporterer at de var enda mer fornøyd med undervisningen på grunnskolen sammenlignet med videregående skole, verdien er 2,4. Skoleprestasjonene ser imidlertid ut til å være lite påvirket av trivselsfaktorer knyttet til undervisningen. Ungdommene i begge prestasjonsgrupper oppgir i tilnærmet lik grad at de var godt fornøyd med undervisningen på grunnskolen og vg1. Av plasshensyn velger jeg å utelate figurer som viser denne likheten.

6.6 Oppsummering

Ungdommer som har skolesuksess har signifikant bedre karakterer i norsk, matte og engelsk sammenlignet med de som ikke har suksess. Ungdommene opplever gjennomgående at deres kulturelle erfaringer og bakgrunn blir tillagt noe verdi i skolen. I kontrast til kritisk teori er det lite som tyder på at ungdommene føler seg diskriminert på vg1, for skolen ser ikke ut til å forfekte bare én kultur. Samtidig har jeg vist at de fleste bare trives moderat på videregående skole, og at trivselen er lavest blant dem som ikke har bestått vg1. Det kan gi grunnlag for spekulasjoner om at skolen ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for minoritetsungdommer, samtidig som det også kan være andre grunner til at trivselen ikke er spesielt god. Når lærerstøtten blir opplevd som noe lavere blant elever uten skolesuksess kan det tyde på at skolen behandler ungdommene ulikt. På samme måte opplever elever som ikke har bestått at de i større grad jobbet alene i timene. Funnene representerer elevenes opplevelser, og det er heller ikke vanskelig å forestille seg at elever som ikke når opp i skolen også vil ønske å ”legge skylden” på noen utenfor seg selv. På samme tid oppgir ungdommene at lærerne er flinke og at de har lært mye spennende, og spesielt på grunnskolen er ungdommene meget fornøyd med undervisningen. Det er ikke forskjeller mellom de to prestasjonsgruppene når det gjelder deres vurdering av lærerne og undervisningen.

Når de unge bruker mye tid på leksearbeid, kommer presis og i liten grad skulker, tyder det på at de tilpasser seg skolens krav. Samtidig er det flere av de som ikke har bestått som ikke gjør lekser daglig og som kommer for sent på skolen, sammenlignet med de som har bestått. Når de ikke tilpasser seg i samme grad som elever med skolesuksess har jeg vist at det både kan være en årsak til at de ikke oppnår suksess i skolen og en virkning av svake prestasjoner, samtidig som andre forhold også kan påvirke de unges tilpasning. Likevel ser det ut for at ungdommene gjennomgående verdsetter skolen. Ungdommer i begge prestasjonsgruppene er enig i at skolegang er en betydelig investering i framtiden, og at det å få gode karakterer er

viktig. Ungdommene sikter også høyt når det gjelder å fortsette med utdanning etter videregående skole, men ambisjonene til ungdommer som har bestått er vesentlig høyere enn ambisjonene til de som ikke har bestått. Det kan ses i sammenheng med at ungdommer som ikke har suksess i skolen også oppfatter mulighetene til jobb etter endt utdanning som svakere sammenlignet med de som har lyktes. Det kan være en av grunnene til at ikke de investerer i skolegang, men ungdommene kan likevel ha positive holdninger og verdsette skolen.

7 Språk

Det er gjort rede for at språklig kompetanse kan være den enkeltfaktor som i størst grad påvirker minoritetslevenes læringsprosesser i skolen. Dette fordi minoritetslevene må tilegne seg skolens kunnskaper på et språk de ofte ikke behersker tilstrekkelig. Å måle språklig kompetanse i en survey kan være vanskelig. Hvilke indikatorer skal brukes for å måle kompetansen når selvrapportering er grunnlaget for vurderingen? En nøyaktig kompetansevurdering av språklige delferdigheter vil trolig ikke være mulig å innhente når ungdommenes egne svar skal være grunnlag for målingene. Tallkarakterer kan gi et relativt grovt og noe unyansert bilde av norskkompetansen. Det europeiske rammeverkets nivåbeskrivelser kan være et godt hjelpemiddel for å beskrive ulike sider ved språkkompetansen til ungdommene. Kartleggingsverktøyet tilhørende Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter tar utgangspunkt i rammeverket og ved hjelp av dette kan ungdommenes språkkompetanse plasseres på ulike nivåer. Verktøyet er foreløpig i en oppstartsfasen og vil tas ytterligere i bruk i framtiden. Dersom det brukes etter intensjonene vil ungdommene kunne bevisstgjøres i forhold til egen språklæring og de vil i større grad kunne oppgi språklig nivå.

I denne undersøkelsen måles språkkompetanse ved ungdommenes svar på spørsmål om karakterer i norsk fra grunnskolen og det første året på videregående skole. De har også fått anledning til selv å vurdere hvor godt de leser og skriver norsk og morsmålet sitt. I tillegg har forekomsten av tiltak som kan styrke språkkompetansen til de unge blitt undersøkt. Det ble stilt spørsmål om ungdommene har fått opplæring på morsmålet parallelt med norsk, og om de har fått ekstra hjelp i norsk og andre fag på vg1. Hvor ofte ungdommene praktiserer norsk på fritiden og omgås norske majoritetsungdommer ble også undersøkt.

7.1 Norsk karakter fra grunnskolen

Karakterer har tradisjonelt kunnet forutsi fremtidige meritter i utdanningssystemet. Det er tidligere påvist sterk repeterbarhet i skoleprestasjonene fra grunnskolen og over i videregående, slik at tidlig suksess i skolen i stor grad borger for senere suksess (Markussen 2006, Grøgaard mfl.1999). Med dette utgangspunktet vil det vurderes om norsk karakteren fra grunnskolen er en faktor som har betydning for om ungdommene har suksess på videregående skole.

Norskkarakteren som ungdommene har oppgitt i spørreskjemaet kan si noe om hvor godt de unge mestret skriftlig norsk på et gitt tidspunkt. God kompetanse i skriftspråk danner forventninger om fortsatt suksess på høyere nivåer. Motsatt vil lav kompetanse kunne gi forventninger om svake norskkarakterer også i fortsettelsen. I forhold til ungdommene i denne undersøkelsen vil forbehold måtte tas. Ungdommene hadde relativt kort botid i Norge på tidspunktet da karakteren i norsk ble satt på grunnskolen. De var i en læreprosess og hadde kun noen års erfaring med norsk språk. Læringskurven er ikke alltid lineær, og svak kompetanse på grunnskolen vil ikke utelukke økt mestring på et senere tidspunkt.

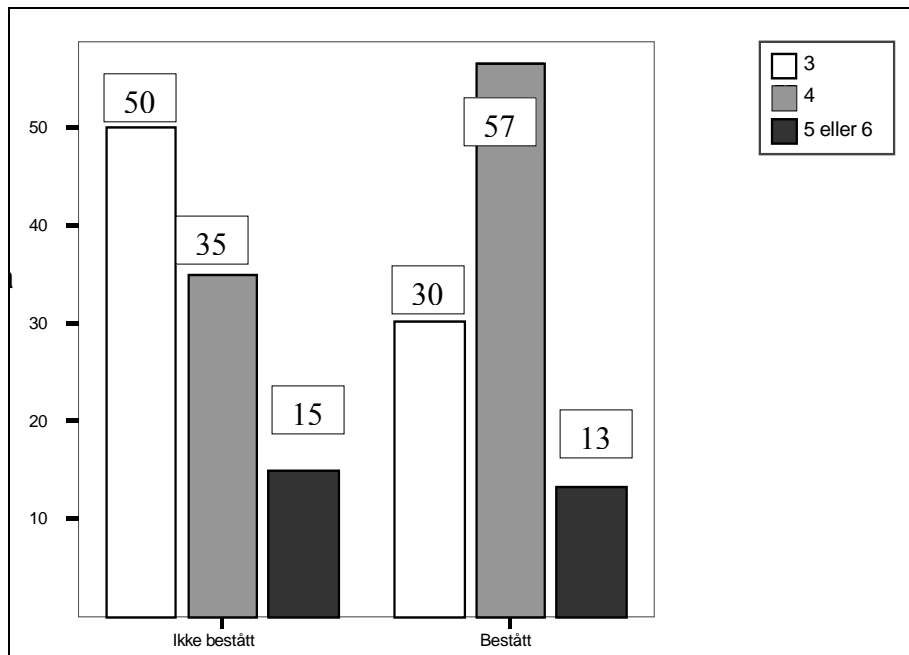
Tabell 7-1 Norskkarakterer på grunnskolen.

Karakter	Prosent
3	36
4	51
5 eller 6	14

N = 73

51 prosent av ungdommene som har besvart spørsmålet om norskkarakter har fått 4 i norsk på grunnskolen, 36 prosent oppgir karakteren 3 og 14 prosent har fått 5 eller 6. Det er noe oppsiktsvekkende at ingen oppgir karakteren 2 og at 13 prosent av ungdommene ikke har avgitt svar på dette spørsmålet. Spekulasjoner i retning av at de som ikke har svart kan være de som har fått de svakeste karakterene, og ikke ønsker å oppgi resultatet, kan være berettiget. Dessuten vil trolig elever med de laveste karakterene noen ganger ønske å fremstå som flinkere enn det de er. Berg (1997) har vist at det likevel i hovedsak er overlapp mellom selvrapportering og utskrifter fra skolens karakterarkiv. Samtidig er det grunn til å understreke at alle minoritetsungdommene i utvalget har fått opplæring etter læreplan i *Norsk som andrespråk* på grunnskolen. Krav til språklig kvalitet er lavere i denne planen sammenlignet med ordinær norskplan. Karakterene er derfor med stor sannsynlighet bedre enn de ville vært om ungdommene i utvalget hadde fulgt ordinær plan, og det kan være noe av forklaringen på at ingen ungdommer oppgir laveste karakterer.

Figur 7- 1 Norskarakter fra grunnskolen etter skolesuksess på vg1. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 3,0$ df = 2, $p > 0,1$ N:73

Figur 7-1 viser at det blant de som har bestått er en overvekt av ungdommer som fikk karakteren 4 på grunnskolen. 22 prosentpoeng flere av de som har bestått fikk 4 sammenlignet med de som ikke har bestått. Blant de som ikke har bestått er det en overvekt av ungdommer som fikk karakteren 3 på grunnskolen. Gruppen som fikk 5 eller 6 er liten og tallene knyttet til dem er usikre. Prosentdifferansen mellom de som har bestått og ikke bestått med de høyeste karakterene er kun på 2 prosentpoeng. Det synes noe urimelig at ikke differansen er større, da god norskkompetanse vil åpne for mestring av også andre skolefag. Forskjellene er ikke signifikante.

I kapittel 6.2.2 ble også ungdommenes karakterer på vg1 gjort gjenstand for analyser. Signifikante forskjeller i norskarakterer ble identifisert mellom de som har bestått og de som ikke har bestått vg1. Ungdommer med skolesuksess fikk i gjennomsnitt karakteren 3,6 på vg1, mens elever uten suksess gjennomsnittlig oppgav karakteren 3,0. I samsvar med språkforklaringen viser forskjellene at de beste forutsetninger for å mestre faglige krav på vg1 er tilstede når ungdommene har god kompetanse i norsk.

7.2 Språklig egenvurdering

Ungdommene ble spurt om hvor godt de leser og skriver norsk, samt hvor godt de leser og skriver morsmålet. Spørsmålene inneholder en forventning om at de som mestrer to språk

godt har kognitive fordeler som gir gevinst i skolen, jf. *toterskelhypotesen*. Å mestre norsk kan også gi en pekepinn på mulighetene for å nyttiggjøre seg undervisningen, som foregår på norsk. Kan kompetanse i norsk og morsmålet være faktorer som bidrar til å forklare om ungdommene består vg1?

Svaralternativene i spørreskjemaet var *svært godt, godt, middels og ikke særlig godt*. Mer presise opplysninger om språkferdigheter kan som vist foreløpig ikke innhentes via selvrapporing. Det krever utvidede kunnskaper om språk, og måtte slik være beskrevet av ungdommenes lærere.

Å lese og skrive norsk og morsmålet ble slått sammen til et samlemål på norskkompetanse og et mål på morsmålskompetanse. En skala hvor ikke særlig godt (verdien 0) befinner seg i ene ytterkant og svært godt (verdien 3) i den andre ble dannet. Gjennomsnittlig svarer minoritetsungdommene at de mestrer norsk godt, gitt verdien 1,9 og morsmålet noe bedre, verdien 2,2. Det er rimelig at ungdommene mestrer morsmålet sitt best, i alle fall muntlig.

Tabell 7- 2 De unges språkkompetanse etter skolesuksess. Gjennomsnittsforskjeller.

	Bestått	Ikke bestått
Morsmålskompetanse	2,1	2,5
Norskkompetanse	2,0	1,9

Signifikanstester: Morsmålskompetanse: $F = 2,7$ $p > 0,1$ Norskkompetanse: $F = 0,4$ $p > 0,1$

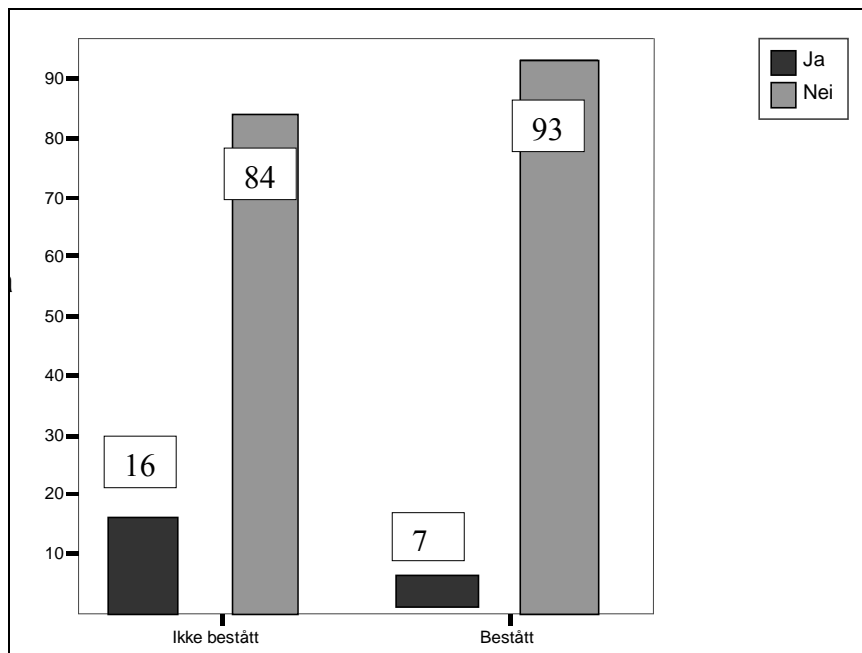
Dataene gir ikke muligheter for å trekke konklusjoner om at de som har bestått vg 1 har høyest språkkompetanse. Det er kun identifisert små ikke signifikante forskjeller i kompetanse mellom de to prestasjonsgruppene. Faktisk går tendensen mot at de som ikke har bestått oppgir bedre morsmålskompetanse enn de som har bestått, mens det er en ubetydelig forskjell mellom gruppene i forhold til norskkompetanse.

7.3 Morsmålsopplæring

En liten gruppe ungdommer oppgir at de har fått faglig hjelp på morsmålet på grunnskolen, kun 10 prosent. Gjennomsnittlig har hjelpen vært gitt fra en til to timer per uke, og opplæringen representerer trolig lokale løsninger ved enkelte skoler. Som tidligere vist er det ikke lovbestemt morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring for elever over 16 år.

Det er derfor sannsynlig at opplæringen kan ha basert seg på hjelp fra viderekomne elever med samme språkbakgrunn, morsmålsassistenter etc. Det er videre grunn til å tro at opplæringen gis som faglig støtte ved hjelp av morsmålet til ungdommene, hvor morsmålet betraktes som et redskapsspråk, heller enn opplæring i selve morsmålet. På den måten kan innholdet i undervisningen i større grad gjøres forståelig for ungdommene, ved at for eksempel vanskelige begreper, regler og instruksjoner blir forklart. Kan opplæring på morsmålet bidra til å forklare om ungdommene består vg1?

Figur 7-2 Mottatt hjelp på morsmålet etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 1,6$ $df = 1$ $p > 0,1$

Tabell 7-2 viser at sannsynligheten for at en elev har fått hjelp på morsmålet er størst blant de som ikke har bestått vg1. Blant dem uten skolesuksess er det prosentvis over dobbelt så mange som har fått hjelp på morsmålet sammenlignet med de som har bestått. Resultatene kan synes noe overraskende, men årsaken kan være at elever som tilbys faglig støtte på morsmålet i utgangspunktet er elever i det laveste prestasjonssjiktet. De som får hjelp på morsmålet har gjerne ekstra store problemer med forståelse av faglig innhold og gis derfor faglig støtte ved å nytte elevens morsmål. Slik blir hjelp på morsmålet en virkning av svake prestasjoner, og det er ikke grunnlag for å si at morsmålsundervisning er en faktor som bidrar til at ungdommene består vg1.

7.4 Praktisering av norsk på fritiden

Basert på en oppfatning av at mye av språklæringen skjer på uformelle arenaer utenfor skolen har ungdommene blitt stilt spørsmål om hvor ofte de praktiserer norsk på fritiden, samt tilknytning og vennskap med norske majoritetsungdommer. Hensikten er å vurdere om ungdommer som hyppig praktiserer norsk muntlig i større grad oppnår suksess i skolen, i forhold til de som sjelden snakker norsk på fritiden, i tråd med den sirkulære tenkningen (Øzerk (1992). Spørsmålet var: *Snakker du norsk på fritiden?* Svaralternativene gikk fra *aldri eller nesten aldri* (verdien 0) til *daglig eller nesten daglig* (verdien 4).

Mens to av tre snakker norsk daglig er det kun 10 prosent som sjelden snakker norsk på fritiden. Gjennomsnittlig verdi for alle ungdommene er 3,5 – altså i området mellom flere ganger i uken og daglig. Det gir forventninger om økte muligheter for utvikling av muntlig kompetanse, en kompetanse som igjen kan påvirke andre delferdigheter ved språket. Kompetansen kan også støtte opp under det mer kognitivt utfordrende språket ungdommene møter i skolen.

Tabell 7-3 Praktisering av norsk på fritiden etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	3,5	3,5

Signifikanstest: $F = 0,1$, $p > 0,1$

Tabell 7-3 forteller derimot at det ikke er forskjeller mellom de to prestasjonsgruppene i forhold til hvor ofte norsk praktiseres. Å snakke norsk på fritiden er trolig ikke en faktor som bidrar til å forklare hvorfor noen ungdommer presterer bedre på vg1 enn andre, da også de som presterer svakt på videregående skole hyppig snakker norsk på fritiden. Å nytte majoritetsspråket på fritiden er ikke dermed sagt uten betydning for utviklingen av ungdommenes språkkompetanse. Men når de aller fleste ungdommene i utvalget hyppig benytter norsk språk på fritiden må årsakene til prestasjonsforskjellene søkes på andre områder.

7.4.1 Norske venner

Å ha norske venner kan tyde på at minoritetsungdommene er integrert i lokalmiljøet og at de får hyppig anledning til å praktisere norsk med personer som har god kompetanse i språket. Vennskap med norske ungdommer kan også gi utvidede muligheter for sosial støtte og

opplevelse av tilhørighet, samt kjennskap til norsk ungdomskultur og væremåte. Slik dannes en kompetanse som kan styrke de unge i møte med skolen. Er det slik at minoritetsungdommer som har norske venner i større grad har skolesuksess sammenlignet med de som ikke har norske venner?

På spørreskjemaet ble følgende spørsmål stilt: *Har du noen norske venner?* Svaralternativene var *ja, jeg har en norsk venn* eller *nei*. I tillegg fikk ungdommene mulighet til å skrive inn *antall* norske venner i et åpent felt på skjemaet. 7 av 10 samtykker til at de har en norsk venn. I overkant av halvparten av ungdommene oppgir i tillegg hvor mange norske venner de har. Gjennomsnittlig rapporterer de unge at de har 8 norske venner, noe som umiddelbart virker som et høyt antall. Vennskap er et definisjonsspørsmål og sannsynligvis er ikke alle like tett knyttet til hverandre. Det høye antallet viser likevel et bilde av ungdommer som er aktive på sosiale arenaer og som er inkludert i et eller flere majoritetsmiljø. Mange venner åpner for aktiv bruk av norsk språk i ulike sosiale sammenhenger, erfaringer som kan etablere god kommunikativ kompetanse.

Det er ikke funnet effekt av å ha en norsk venn. Forskjellene mellom prestasjonsgruppene er ubetydelige og resultatene er ikke signifikante. Analysene viser derimot at de som har bestått har *flere* venner enn de som ikke har bestått, henholdsvis 9 og 6 venner. Mulighetene for å utvikle språket er i høy grad tilstede med en stor vennekrets, samt å få kjennskap til norske kulturelle særtrekk. Tabellen under viser at det å ha mange venner kan gi gevinst i skolesammenheng. Det betyr at deltagelse i majoritetsspråklige sosiale miljøer bør erkjennes som betydningsfullt både i forhold til språklæring og utvikling av kulturell kompetanse, i tråd med Øzerks (2002) delaktighetsteorier. Et gjennomsnittlig antall venner på 6 og 9 personer må uansett betegnes som høyt.

Tabell 7- 4: Antall norske venner etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Gjennomsnitt	9	6

Signifikanstest: $F= 4,6$, $df=1$, $p<0,05$ $N = 44$

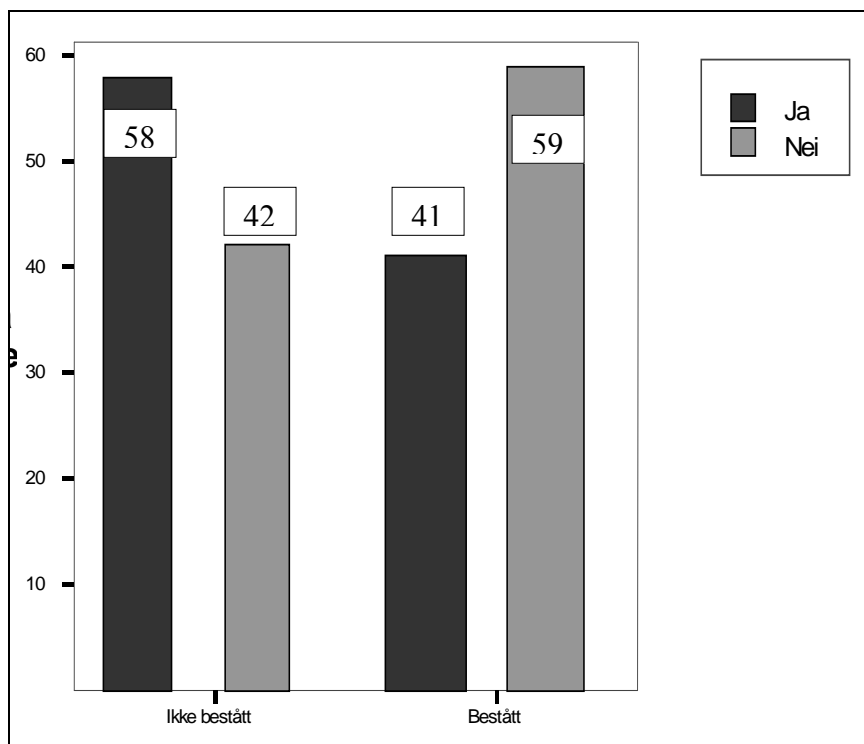
7.5 Ekstra hjelp på vg1

Undersøkelsen tar sikte på å måle om elever som mottar ulike typer forsterket undervisning klarer seg bedre på vg1 i forhold til de som ikke mottar slik hjelp. Med ekstra hjelp kan

ungdommene støttes språklig og faglig i ulike ferdigheter og få opplæring som imøtekommer ulike problemer. Spørsmålene var: *Har du fått ekstra hjelp i ett eller flere fag det første året på videregående? Hvilke fag har du fått ekstra hjelp og støtte i? Hvordan fikk du mesteparten av denne hjelpen?* Ungdommene kunne krysse av på ulike fag de har fått støtte i; *matematikk, norsk, engelsk, naturfag, andre språkfag eller andre fag*. De som har mottatt hjelp kunne i tillegg markere hvilken form for hjelp de fikk: *Inne i klassen med en lærer tilstede, inne i klassen med to lærere tilstede, gruppeundervisning utenfor klassen, individuell undervisning utenfor klassen eller på annen måte*.

Ser man på ekstra hjelp og støtte gitt samlet, i ulike fag, er det 45 prosent av ungdommene som oppgir at de har mottatt hjelp i ett eller flere fag det første året på videregående. 20 prosent har fått ekstra støtte i norsk og hjelpen har vært gitt i ulike former. I all hovedsak har støtten vært gitt i fagene norsk, matematikk og engelsk.

Figur 7- 3: Mottatt ekstra hjelp på vg1 etter skolesuksess. Prosent.



Signifikanstest: $\chi^2 = 1,6$, $df = 1$, $p > 0,1$ N = 75

Tabellen viser at det er flere av de som ikke har bestått som har fått ekstra hjelp sammenlignet med de som har bestått. Det kan være rimelig da det vanligvis er de svakeste elevene som vil ha mulighet til å få ekstra oppfølging, jmført norsk skoles tradisjon for å forsøke å løfte de

svakeste. I hvilken grad hjelpen har gjort ungdommene bedre rustet til å mestre vg1 måles ikke i denne undersøkelsen, men det er rimelig at elever som har fått ekstra hjelp i alle fall står sterkere enn de ville gjort uten slik hjelp. Når elever som har fått ekstra hjelp likevel ikke har skolesuksess, kan det tyde på at hjelpen ikke har vært tilstrekkelig.

7.6 Oppsummering

Språkkompetansen til ungdommene er vurdert gjennom de unges egen oppfatning av språklig nivå samt norskkarakter fra grunnskolen og vg1. De aller fleste rapporterer at de mestrer norsk godt, og morsmålskompetansen vurderes som noe bedre. En slik grov inndeling viste ikke særlige forskjeller i språkkompetanse mellom prestasjonsgruppene. Forskjellene er større når det gjelder norskkarakterer. Blant dem som har suksess på vg1 er det en overvekt som fikk karakteren 4 på grunnskolen, av de som ikke har suksess er det en større andel som fikk karakteren 3. Mønsteret gjentar seg på vg1, med klare forskjeller i norskkarakterer mellom elever i de to prestasjonsgruppene. Funnene får støtte i språkforklaringen og viser at de som klarer seg best i skolen er de som i tilstrekkelig grad behersker undervisningsspråket.

Svært få av de unge har fått faglig hjelp på morsmålet sitt på grunnskolen, men blant de som ikke har bestått er det flere som har mottatt slik støtte sammenlignet med de som har bestått. På videregående har 45 prosent av ungdommene fått ekstra hjelp i ett eller flere fag, to av ti har fått ekstra hjelp i norsk. Det er ikke påvist at de som har mottatt ekstra hjelp på morsmålet eller på norsk har oppnådd bedre resultater på vg1 sammenlignet med de som ikke har fått ekstra hjelp. Om støttetiltakene har gitt positiv effekt for i utgangspunktet svake elever er trolig, selv om mange av ungdommene som har fått ekstra hjelp ikke har bestått vg1.

Et klart flertall av ungdommene snakker norsk daglig eller flere dager i uken, både de som har bestått og de som ikke har bestått. Hovedtendensen er at de fleste minoritetsungdommene har norske venner, også de som ikke har skolesuksess. Å ha *mange* norske venner i det sosiale nettverket øker derimot sjansene for å bestå vg1, et funn som støttes av teorien om deltagelse i norskspråklige miljøer.

8 Psykisk helse

I kapittel 2 viste jeg hvordan følelsesmessige forhold kan ha stor betydning for læringsevnen til den enkelte og at psykisk stabilitet kan være en forutsetning for motivasjon og et godt læringsresultat (Illeris 2000). Ungdommene i denne undersøkelsen har alle opplevd enorme omveltninger i forbindelse med migrasjonen til Norge. Alle har brutt opp fra sitt hjemland og sitt språklige miljø, mange har forlatt familie og venner og sannsynligvis opplevd tap av status. Ytterligere belastninger før migrasjonen er også sannsynlig, da mange av de unge har flyttet fra land i krig. Av den grunn er det ikke urimelig at mange av ungdommenes opplevelser kan gi større eller mindre konsekvenser for deres psykiske helse. Kan psykisk helse være en faktor som bidrar til å forklare om ungdommene har suksess på vg1?

For å danne et bilde av ungdommenes psykiske helse ble det stilt 6 spørsmål om hyppigheten av ulike problemer det siste året: *Har du følt at alt er slitsomt og vanskelig, har du hatt problemer med å sove, følt deg ulykkelig, trist eller deprimert, bekymret deg for framtiden, hatt problemer med å konsentrere deg, følt deg nervøs eller redd?* Svaralternativene var *ikke plaget, litt plaget, ganske mye plaget* eller *veldig mye plaget*. Spørsmålene er generelle og setter ikke fokus på konkrete hendelser som de unge har opplevd før de kom til Norge. Det er derfor uvisst i hvilken grad ungdommene for eksempel har opplevd krigshandlinger og menneskerettighetsbrudd. Hvis de unge oppgir at de har vært veldig mye plaget med søvnproblemer eller redsel, kan det likevel være grunn til å tro at de har gjennomgått spesifikke tunge opplevelser, men dette blir bare spekulasjoner.

Det generelle bildet er at veldig mange er bekymret for framtiden, 39 prosent er ganske mye eller veldig mye plaget med bekymringer, mens 45 prosent er litt plaget med framtidsbekymringer. En av tre har følt seg ganske eller veldig ulykkelig, trist eller deprimert og like mange har følt at alt er slitsomt. Tre av ti har også vært ganske eller veldig mye plaget med søvnproblemer det siste året, og 17 prosent har vært ganske eller veldig nervøs og redd.

Alle spørsmålene om psykisk helse ble slått sammen til en samlevariabel. Skalaen som dannes omfatter i ene enden ungdom som ikke har vært plaget, gitt verdien 0, mens i andre enden finner man de som er veldig mye plaget, gitt verdien 3. En gjennomsnittlig mål på ungdommenes psykiske helse blir da 1,2, altså noe over *litt plaget*. Tabell 8-1 forteller at de som ikke har bestått i noe større grad er plaget med dårlig psykisk helse sammenlignet med de

som har bestått, men forskjellene er ikke signifikante. Totalbildet viser at ungdommene i begge prestasjonsgruppene gjennomsnittlig plages noe med ulike problemer, også de som har mestret det første året på vg1.

Tabell 8-1 Psykisk helsetilstand etter skolesuksess. Gjennomsnitt.

	Bestått	Ikke bestått
Samlevariabel	1,1	1,3
Søvnproblemer	0,8	1,3
Bekymringer	1,3	1,7

Signifikanstest: Samlevariabel $F=1,0$ $p> 0,1$ Søvnproblemer: $F= 4,0$ $p< 0,05$ Bekymringer: $F= 2,5$ $p<0,1$

Ved å gå vekk fra den samlede modellen og trekke ut enkelte spørsmål er forskjellene derimot signifikante i tilknytning til søvnproblemer og bekymringer for framtiden. De som ikke har bestått har 0,5 poeng mer plager med søvnproblemer i forhold til de som har bestått. I forhold til bekymringer for framtiden er forskjellen 0,4.

Gjennom krystabellanalyser fant jeg også at det er blant de som er *veldig mye* plaget med ulike problemer at skoleresultatene er påvirket i størst grad. Blant de som ikke har bestått er det for eksempel over dobbelt så mange som er *veldig* ulykkelige og triste, sammenlignet med de som har bestått. Den samme tendensen kan leses i forhold til bekymringer for framtiden. Det kan tolkes som at det å være litt plaget er håndterbart og gjerne normalt, da det er noe som hefter ved de fleste minoritetsungdommene. Det å ha store plager får derimot konsekvenser for prestasjonene på skolen, da belastningene kan gjøre det ekstra vanskelig å frigjøre energi til motivasjon og kognitive læringsprosesser.

Oppsummert har jeg vist at bekymringer for framtiden er utbredt blant ungdommene. Tre av ti plages med søvnproblemer og mange har følt seg ulykkelig, trist eller deprimert. Psykiske problemer er ikke sterkt relatert til svake prestasjoner på vg1, men de som ikke har bestått er gjennomsnittlig mer plaget med søvnproblemer og bekymringer sammenlignet med de som har bestått.

9 Avslutning

I denne delen vil hovedfunnene i undersøkelsen sammenfattes og knyttes nærmere den presenterte teorien. Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket vil jeg diskutere i hvilken grad ulike forhold ved familien, skolen, språket og psykisk helse kan bidra til å forklare om minoritetsspråklige ungdommer har suksess i skolen eller ikke. Kultur - og verditeori kan belyse forhold ved de unges oppvekst i familiehemmet, mens skolens påvirkning på prestasjonene blir diskutert i lys av kritisk teori. De unges egen tilpasning til skolen tar også utgangspunkt i en verditeoretisk tilnærming, og språkforklaringen danner grunnlag for å diskutere språkets betydning for faglige prestasjoner på videregående skole. Teori om psykisk helse og sosial støtte belyser hvordan læringsutbyttet kan påvirkes av belastninger og stress før og etter migrasjonen. Et sentralt spørsmål er om teoriene er relevant for den særskilte gruppen ungdommer som denne oppgaven handler om. Jeg vil også vurdere om målingene jeg har foretatt har vært gode nok, ved å stille spørsmål ved og diskutere metoden jeg har benyttet.

Resultatene tyder ikke på at det er klare fellesnevnerne som bidrar til å forklare suksessvariabelen. Empirien viser at ungdom med innvandrerbakgrunn representerer et mangfold av egenskaper og kjennetegn. Det at disse ungdommene utgjør en heterogen gruppe kan være én grunn til at det er vanskelig å finne entydige svar på hvorfor mange av de unge ikke oppnår suksess i skolen, mens andre ser ut til å klare seg bedre. Jeg kan likevel si en del om hvordan de unge har det i Norge, hvordan de tilpasser seg norsk skole, deres holdninger, familiebakgrunn, språkkompetanse etc. Slike funn kan være betydningsfulle, spesielt på bakgrunn av at det foreligger lite forskning i tilknytning til minoritetsungdommene jeg belyser. Den deskriptive dimensjonen i undersøkelsen kan slik være et viktig kunnskapsbidrag.

Et sentralt spørsmål i oppgaven har vært å undersøke om skoleresultatene til ungdommene lar seg forklare ut fra tradisjonelle mekanismer og det faktum at minoritetsungdommer er overrepresentert i de sosiale sjikt i samfunnet som har mindre tilgang til utslagsgivende ressurser. Ut over slike tradisjonelle ulikhetsskapende prosesser, har jeg også spurt om det er slik at minoritetsungdommenes sjanser for å lykkes på vg1 for en stor del henger sammen med de særtrekk som har med deres status som språklig og kulturell minoritet å gjøre.

Undersøkelsen gir ikke klare svar på disse hovedspørsmålene. Det er ikke mulig å trekke entydige konklusjoner på bakgrunn av det foreliggende empiriske materialet, men jeg vil bruke resten av kapittelet til å diskutere mulige substansielle og metodiske fortolkninger av ulike funn.

Familie

En kulturteoretisk forklaringsramme på prestasjonene får liten støtte i dette materialet. Det er kun funnet små forskjeller mellom de to prestasjonsgruppene i forhold til økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser i familien, og forskjellene er i hovedsak ikke signifikante. Økonomiske forhold i familien er ikke en faktor som bidrar til å forklare om de unge har skolesuksess, men en tendens er at sannsynligheten for å være svært fattig er større blant dem som ikke har bestått vg1. Det ble også funnet små sammenhenger mellom foreldrenes utdanningsnivå og skolesuksess, bortsett fra en effekt av mors høyere utdanning. Effekten av fars utdanning var minimal. I forhold til bøker i hjemmet fant jeg at de fleste ungdommene hadde hatt mindre enn 50 bøker hjemme, også størsteparten av de med suksess på vg1. De som hadde mange bøker hjemme har tilsynelatende ikke profitert på dette, da flere av de som ikke har bestått også hadde tilgang til mange bøker. De fleste har heller ikke vokst opp i et hjem med pc, men blant de som har bestått er det over dobbelt så mange som hadde pc sammenlignet med de som ikke har bestått. Når de fleste familiene verken har hatt pc eller bøker i særlig grad kan det indikere at familieøkonomien gjennomgående var dårlig i norsk målestokk. Ungdommer som har oppgitt at familien ikke var fattig tar trolig utgangspunkt i den relative situasjonen i hjemlandet, og det er rimelig å tro at de likevel ikke har hatt tilstrekkelig med økonomiske ressurser til f.eks. å kunne investere i hjelpemidler som gir uttelling i skolen.

De fleste undersøkelser som ser på resultatforskjeller i skolen har konkludert med at sosial klasse og familiebakgrunn har stor betydning for utdanningsløpet og de resultater som oppnås. Det er rimelig at foreldre som rollemodeller vil være betydningsfulle forbilder for sine barn, og at deres status, akademiske interesser, språk og kunnskaper i det minste i noen grad vil bli overført til barna. Dette både i kraft av den språklige og intellektuelle stimulering de har mulighet til å utøve, og ved at barna selv ønsker å overta og videreføre foreldrenes - og dermed familiens status. Samtidig vil foreldre med høy utdanning kunne ha sterke formeninger om hva som skal til for å nå opp i skolen, samt kunne hjelpe til med leksearbeid og støtte sine barn gjennom å involvere seg i deres skolegang. Utdanning verdsettes trolig

høyt dersom foreldrene selv har prioritert å ta en utdanning, og den interessen foreldrene viser for skolegangen vil påvirke barnas egne holdninger til skolen. Derfor gir det grunn til undring når spesielt fars høyere utdanning ikke gir sterkere positiv effekt på ungdommenes resultater i denne undersøkelsen.

En tolkning kan søkes ved å se til Krange og Bakken (1998), som også fant at sosial klasse hadde lite å si for innvandrelevenenes resultater. Dette fordi innvandrerungdommene mangler de kulturelle ressursene som gir bonus i form av gode karakterer i karakterboken. Selv om minoritetsungdommene har vokst opp i en familie hvor foreldrene både har høy utdanning, mange bøker og pc, er det ikke gitt at denne type kapital gir avkastning på vg1. Ungdommene besitter likevel ikke noen form for norsk kulturarv, og kjenner ikke den lokalt forankrede kulturen de møter i norsk samfunnsliv og skole. Den påvirkningen de har blitt utsatt for og de kunnskaper ungdommene har tilegnet seg gjennom sosialiseringprosesser i oppveksten gir ikke automatisk gevinst. Det er fordi undervisningen først og fremst bygger på en ukjent norsk kultur og i mindre grad på den enkeltes medbrakte kunnskaper og erfaring. Skolen kan oppleves som fundamentalt forskjellig fra hjemlandet skole, både i forhold til innhold, organisering, undervisningsformer, lærer- og elevrollen. Skolen i Norge har gjennomgått en storstilt modernisering i nyere tid, mens mange ungdommer og deres foreldre kjenner til en skolekultur som trolig er preget av en svært tradisjonell pedagogisk praksis, svært ulik den de møter i norsk skole. Slik kan dette møtet gi liten grad av gjenkjenning for ungdommene og deres foreldre, til tross for god kjennskap til hjemlandet skole og erfaringer dannet gjennom egen utdanningsbakgrunn.

På denne måten kan det argumenteres for at sosial bakgrunn betyr mindre for minoritetsungdommenes muligheter til å nå opp i skolen. Spesielt ungdommer med kort botid vil trolig ha lite tilgang til de kulturelle ressurser som gir avkastning i norsk skole, mens minoritetsungdommer som har vokst opp i Norge vil kunne ha bedre forutsetninger for å lykkes. Samtidig kan man stille spørsmål ved om ikke ungdommer med høyt utdannede foreldre og mange bøker i hjemmet likevel vil ha mange fordeler i møtet med skolen, *uavhengig* av deres kulturelle bakgrunn. Eksempelvis vil de kunne ha et stort begrepsapparat på morsmålet, med større innslag av vitenskaplige og kontekstuavhengige begreper. I tillegg til kunnskaper *på* morsmålet vil de gjerne ha kunnskaper *om* eget morsmål, kunnskaper som i mange sammenhenger kan overføres og nyttiggjøres i tilegnelsen av norsk. Dersom utdanning har høy prioritet i familien og ungdommene selv har flere års skolebakgrunn, er det også

naturlig at de og foreldrene har kunnskaper om læringsprosesser, kjennskap til egne læringsstrategier, evne til kritisk tenkning og refleksjon samt større evne til å gripe fatt i lærestoff som er nytt og fremmed.

Når effekten av spesielt fars utdanning er liten kan det også være grunn til å reflektere rundt foreldrerollen i mange ikke-vestlige kulturer. Kan fars eventuelle fravær i oppdragelsen av sine barn være en faktor som gjør at hans påvirkningskraft er noe mindre enn mors? At mor har høy utdanning kan i mange kulturer gjøre henne til en utradisjonell kvinne, ved å velge mange år på skolebenken, og deretter kanskje arbeidslivet. I mange kulturer er det kjent at mødrene i all hovedsak har det daglige ansvar i hjemmet, og følger opp barna i større grad enn far. Da er det også rimelig at hun i større grad vil kunne prege sine barn dersom hun har akademisk utdanning, i motsetning til far, som gjerne er mindre tilstede og har mindre oppdrageransvar. Mors språk, kunnskaper og holdninger vil sette sterke avtrykk dersom hun er mye sammen med - og har nære relasjoner til sine barn. Det kan også være grunn til å tro at kvinner med høy utdanning *også* har ektemenn med tilsvarende lang utdanning. Dermed kan det forventes at effekten av mors utdanning blir sterk, da *både* mor og far til sammen kan stimulere og påvirke sine barn i sterkere grad enn det kun én forelder kan gjøre.

I forhold til sosiale ressurser i familien har undersøkelsen vist at ungdommenes foreldre har utvist relativt høy interesse for deres skolegang. Både de som har bestått og de som ikke har bestått hevder foreldrene var ganske involvert i skolen og at de ønsker at ungdommene skal fortsette med videre utdanning etter videregående skole. Slike positive foreldreholdninger hefter ved begge prestasjonsgrupper i undersøkelsen, og bidrar ikke til å forklare hvorfor noen i større grad enn andre lykkes i skolen. På samme måte har jeg vist at ungdommene har en svært positiv innstilling til skolen, og at denne positive innstillingen gjerne kan ses på bakgrunn av at foreldrene oppmuntrer de unge til å arbeide hardt og fortsette med videre utdanning. Denne formen for sosiale ressurser som de unge og deres foreldre er i besittelse av viser at verditeori har liten forklaringskraft i forhold til denne undersøkelsen. Ungdommene har mer pågangsmot og driv enn det man skulle forvente ut i fra sosial klassesilhørighet, og Lauglo (1996) mener det kan være en av grunnene til at mange innvandrerungdommer har mindre problemer i skolesituasjonen enn det en skulle forvente ut fra de språklige og kulturelle barrierer mange står ovenfor i skolen. Når mange foreldre mangler relevante kunnskaper om norsk samfunn og skole kan oppmuntring til videre skolegang kanskje være den eneste måten mange innvandrerforeldre kan bidra i forhold til skolen (Kao og Tienda

1995). Ungdommene og deres foreldres forhold til skolen tyder slik på at en rasjonell respons på barrierer og motstand ser ut til å kunne kompenseres gjennom økt ytelse og innsats.

Skole

Foruten ungdommenes positive holdninger til skolen viser også deres handlinger at skolen verdsettes. De unge tilpasser seg i vesentlig grad skolens krav ved at de bruker mye tid på leksearbeid, skulker lite og møter presis til timene. Ungdommene ønsker med tydelighet å fortsette med utdanning også etter videregående skole, et vitne om en dypere motivasjon for utdanning og verdsetting av skolegang. De empiriske funnene viser igjen at verditeori får liten støtte i undersøkelsen, og den føyer seg slik inn i rekken av undersøkelser som har funnet at minoritetsungdommer generelt sikter høyt i skolen og yter en stor innsats for å oppnå kompetanse.

De to prestasjonsgruppene skiller seg fra hverandre på noen områder: Ungdommer med skolesuksess har i større grad gjort lekser daglig og de møter oftere presis, samtidig som de i vesentlig større grad har ambisjoner om å ta høyere utdanning. Ungdommer med skolesuksess har også en mer positiv oppfatning av mulighetene til å få jobb etter endt utdanning. Å påstå at slike faktorer har betydning for om ungdommene består vg1 kan diskuteres, siden man her står ovenfor et kausalitetsproblem som ikke analysene kan gi direkte svar på. De nevnte forhold er kjennetegn ved elever som har bestått, men disse kan være en virkning av gode prestasjoner, like mye som en årsak til disse. Gode prestasjoner kan gi påfølgende sterk motivasjon og økt trivsel og slik påvirke de unges adferd og tilpasning i skolen. Det kan heller ikke underslås at elever som møter presis, er daglig tilstede og gjør lekser regelmessig profiterer på en slik veltilpasset atferd og dermed legger et godt grunnlag for å oppnå gode prestasjoner. Samtidig vil prestasjonene kunne påvirkes av en rekke forhold, og elever som retter seg etter skolens regler og oppnår suksess vil trolig være under innflytelse av både familiebakgrunn, språklig kompetanse og sin psykiske helsetilstand.

Når de som *ikke* har suksess i større grad ikke møter presis og ikke gjør lekser daglig kan det også skyldes påvirkning fra andre variabler. Dårlig trivsel kan gjøre at ungdommene ikke møter til rett tid, eller ikke følger opp skolearbeidet hjemme. Trivselen kan reduseres dersom undervisningen ikke er tilpasset elevens nivå eller dersom lærestoffet ikke oppleves som interessant eller relevant. I tillegg kan trivselen påvirkes av den støtte de unge opplever å få fra lærere og medelever. Ungdommene trives bare moderat på vg1, og de som ikke har bestått

har noe lavere trivsel enn de som har bestått. Trivsel kan slik være en faktor som påvirker oppmøte og den innsats de unge legger ned i skolearbeidet, og dermed også de faglige resultatene i skolen.

Oppsummert viser resultatene at de positive holdningene til skolen ikke behøver gjenspeile elevenes atferd og resultater i skolen. Mine funn viser at ungdommene verdsetter skolegang høyt selv om ikke alle makter å tilpasse seg skolens krav. I tillegg har svarene vist at mange av ungdommene ikke opplever utdanning som rasjonelt, fordi det likevel er vanskelig å skaffe seg jobb. Det kan også være en grunn til at ikke alle satser på skolegang.

Når mange ikke oppnår suksess til tross for at skolegang verdsettes høyt er det teoretisk gjort greie for at prestasjonene også kan påvirkes av skolens behandling av minoritetsungdommene. Kritisk teori argumenterer for hvordan skolen kan anlegge en pedagogikk som diskriminerer ungdommer som har en ikke-vestlig kulturell bakgrunn, et språk og en væremåte som avviker fra normen til den hvite middelklassen. Det er riktignok ikke grunnlag for å hevde at de unge diskrimineres ut i fra det foreliggende datamaterialet. Ungdommene opplever at undervisningen har et flerkulturelt perspektiv *av og til*, og det er ikke signifikante forskjeller i oppfatning mellom de som har bestått og de som ikke har bestått. I tillegg kan ikke trivselen betraktes så entydig dårlig blant ungdommene at den gjenspeiler at skolen oppleves som et fremmed sted hvor ungdommenes kunnskaper og erfaringer underkjennes. Samtidig må det understrekes at indikatorene som er benyttet i målingen av fenomenet diskriminering først og fremst måler forekomsten av flerkulturelle perspektiv i undervisningen. Indikatorene gjenspeiler ikke fullt ut det teoretiske fundamentet i kritisk teori, da jeg ikke belyser lærernes *forventninger* til antatt svake elever på bakgrunn av klassetilhørighet og etnisk bakgrunn. I en del situasjoner kan lærerne trolig respondere mer positivt på elever som viser at de behersker samfunnets dominante kulturelle koder og innehar den ”riktige” kulturelle kapital. Ungdommer med et godt utviklet og korrekt språk, kan bevisst eller ubevisst, få mer oppmerksomhet fra lærerne, fordi disse elevene kan oppfattes som mer begavet. Lærers forventninger kan være lave på bakgrunn av antatte svakheter hos minoritetsungdommene, heller enn deres faktiske evner. Mangel på denne type forventninger kan påvirke ungdommenes innstilling til skolen, og motivasjonen for videre innsats vil kunne svekkes.

Forekomsten av slike mekanismer kan ikke måles i en undersøkelse hvor ungdommene selv svarer på spørsmål i et spørreskjema. Opplevelsen av lærerstøtte kan riktignok si *noe* om den oppmerksomhet og den hjelp ungdommene fikk både på grunnskolen og vg1. Den ble funnet spesielt høy på grunnskolen, hvor de unge opplevde at lærerne gjorde det de kunne for å hjelpe dem. På vg1 er opplevd lærerstøtte noe lavere, og tendensen er at de som ikke har bestått i mindre grad har opplevd å få oppmerksomhet fra lærerne. Kan dette være et signal om lave forventninger rettet mot minoritetsungdommer som ikke innehar de kunnskaper og den væremåte som belønnes i skolen? Eller vil svake elever ”legge skylden” på lærerne som ikke støttet dem tilstrekkelig? Liten grad av opplevd lærerstøtte kan dessuten påvirke de unges trivsel og psykiske helse, og slik være både årsak til svake prestasjoner og en virkning av å prestere svakt. Samtidig er det grunn til å minne om en sterk tradisjon i norsk skole for å forsøke å løfte svake grupper. Mange ressurser settes inn på å tilrettelegge opplæringen for elever som faller utenfor, ved ulike støttetiltak. Det bekreftes også i dette datamaterialet, hvor jeg har vist at mange av ungdommene har fått ekstra oppfølging i ulike fag.

Et interessant funn har vært at elever uten skolesuksess i større grad oppgir at de jobbet for det meste alene i skolen, sammenlignet med de som har bestått. Det kan igjen tyde på at opplevelsen av lærerstøtte har vært noe lavere for de svakeste elevene, som kanskje opplevde å være mer overlatt til seg selv. Det kan også være et signal om at de ikke mestrer å ta ansvar for egen læring, en egenskap som norsk skole setter høyt, på samme måte som ungdommer med skolesuksess. Når elever med skolesuksess opplever at det arbeides mindre individuelt er det nærliggende å forklare dette med at flinke elever har fått mer støtte og tilbakemeldinger fra lærerne, i tråd med kritisk teori. Flinker elever er i tillegg mer selvstendige og kan nyttiggjøre seg ulike arbeidsmåter. Slik vil de i forbindelse med prosjektarbeid og andre sampepedagogiske aktiviteter kunne ta mer ansvar for egen læring og klare seg godt i prosessen med å aktivt søke kunnskap.

Språk

Språklige utfordringer kan sette minoritetsungdommene tilbake i skolen ved at de ikke fullt ut forstår opplæringspråket, og ved at de selv ikke evner å uttrykke seg skriftlig og muntlig på en måte som gir uttelling på karakterene. Svake norskkunnskaper blir slik en faktor som knytter seg til ungdommens status som språklig minoritet, og blir derfor omtalt som en *innvandringspesifikk* faktor som kan påvirke de unges skolefaglige prestasjoner.

Datamaterialet har vist at norskkarakterene fra grunnskolen har effekt på skolesuksessvariabelen. Ungdommer som har bestått vg1 har gjennomgående oppnådd bedre karakter i norsk sammenlignet med de som ikke har bestått, og lignende forskjeller ble funnet i forhold til norskkarakteren på vg1. Slik får språkforklaringen empirisk støtte i dette materialet. Funnet kan ses i sammenheng med resultatene som belyser antall år de unge har gått på skole i Norge. Sannsynligheten for å bestå vg1 mer enn dobles dersom ungdommene har gått 5-6 år på skole i Norge, mens sannsynligheten for å *ikke* bestå dobles dersom de unge kun har gått 2 år på skole, altså ett år på grunnskolen og deretter vg1. Det kan indikere at det tar tid å nå et språklig nivå som gjør det mulig å forstå det intellektuelt krevende skolespråket og oppfatte mer abstrakte, teoretiske perspektiver. Samtidig har undersøkelsen vist at 6-7 års botid er negativt korrelert med skolesuksess, et resultat som viser at bildet er komplekst og at noen ungdommer ikke lykkes på vg1 selv om de har hatt flere år på seg til å lære språket.

I forhold til egenvurdering av norskkompetansen er det ikke funnet effekt på suksessvariabelen, begge prestasjonsgruppene oppgir å ha like god kompetanse. Ungdommene som ikke har bestått oppgir derimot noe høyere morsmålskompetanse sammenlignet med de som har bestått. Funnet er ikke signifikant og bør ikke vektlegges sterkt, men dette er likevel noe uventet basert på en oppfatning av at god kompetanse på morsmålet også vil kunne gi positive effekter for tilegnelsen av norsk. Elever med høyt språklig nivå på morsmålet vil kunne gjøre nytte av denne kompetansen i prosessen med å lære et nytt språk. En mulig forklaring på funnet kan være at noen oppgir bedre kompetanse enn det som gjenspeiler virkeligheten, og at svarene slik ikke er pålitelige. Ungdommene vil gjerne betrakte egen morsmålskompetanse som svært god fordi de snakker morsmålet flytende, samt leser og skriver relativt godt. Likevel kan de ha lite eksplisitte kunnskaper, om eksempelvis språkets formside.

Ungdommene praktiserer mye norsk på fritiden, de fleste flere ganger i uken eller daglig. Dette er en fellesnevner for både ungdommene som har bestått og de som ikke har bestått, og er slik ikke en faktor som bidrar til å forklare prestasjonsforskjellene. Ungdommene oppgir videre at de har mange norske venner, og til tross for at mange ikke besvarer dette spørsmålet er det klart at de som har bestått har signifikant flere venner sammenlignet med de som ikke har bestått. Slike forskjeller gir støtte til teorier som peker på effekten av deltagelse i majoritetsspråklige miljøer, hvor språklæring via sosiale aktiviteter åpner for bedre språklig og skolefaglig utvikling.

Resultatene viser at sannsynligheten for at ungdommene skal ha fått faglig hjelp på morsmålet, eller ekstra hjelp i andre skolefag, er størst blant elever som ikke har oppnådd suksess i skolen. Utgangspunktet for å stille spørsmål om ekstra støtte var en antagelse om at ungdommene vil tilegne seg fagkunnskaper i større grad dersom ord og begreper gis mening. Tospråklig fagundervisning vil gi de unge muligheter til å forstå innholdet i ulike faglige begreper og fenomener ved hjelp av morsmålet, mens ekstra støtteundervisning kan gi både faglig og språklig utvikling ved tett oppfølging på norsk, tilpasset elevens spesifikke problemer på ulike områder.

Forekomsten av ekstra hjelp på morsmålet eller på norsk bidrar trolig ikke til å forklare om ungdommene består vg1. Det kan være grunn til å tolke morsmålsstøtte, samt ekstra hjelp i ulike fag, som en *effekt* av svake prestasjoner, heller enn en årsak til prestasjonene, ved at støtte tilbys særskilt svake minoritetsungdommer. På samme måte har jeg vist at minoritets elever med svake prestasjoner gjerne får tilbud om plass i spesielt tilrettelagte klasser på vg1, mens gode prestasjoner gir grunnlag for opptak i ordinære klasser. Samtidig er det grunn til å tro at elever som har mottatt forsterket undervisning vil utvikle seg faglig og språklig, og slik oppnå bedre resultater enn om de ikke mottok denne støtten. Effekten av opplæringen er ikke målbar i denne sammenheng, men da de unge ikke har oppnådd suksess er det klart at oppfølgingen ikke har vært tilstrekkelig.

Psykisk helse

Analysene viste at mange ungdommer har vanskeligheter som det er rimelig å tro kan henge sammen med belastninger før - og i tilknytning til migrasjonen. Vanskelighetene – i form av søvnproblemer, bekymringer, konsentrasjonsproblemer, tristhet, redsel etc, kan trolig også påvirkes av de vilkår de unge lever under i årene *etter* migrasjonen til Norge. Belastningene er hovedsaklig knyttet til ungdommenes status som minoriteter, og er derfor en innvandringspesifikk faktor blant de forhold som kan ha betydning for om ungdommene består vg1.

En hovedtendens er at både ungdommer som har bestått og de som ikke har bestått vg1 har vært plaget med ulike psykiske belastninger det siste året før de besvarte spørreskjemaet. Likevel er det de som *ikke* har bestått som er sterkest plaget, og spesielt har ungdommene i denne gruppen oppgitt store bekymringer for framtiden, samt søvnproblemer. Analysene viste

også at effekten av ulike psykiske problemer var større dersom ungdommene var *veldig mye* plaget, mens moderate plager i liten grad gir effekt på suksessvariabelen. Det virker rimelig, ettersom det ikke er uvanlig å sove dårlig eller være trist iblant. På bakgrunn av de empiriske funnene er det grunn til å hevde at den presenterte teorien om psykisk helse får noe støtte i mitt materiale. Psykiske problemer kan sannsynligvis svekke evnen til å gjøre det godt i skolen. Samtidig er det grunn til å understreke at ungdommene samlet sett sliter med ulike problemer, men at moderate plager ikke gir særlig effekt på suksessvariabelen.

Avhengig av ulike personlighetstrekk, samt i hvilken grad signifikante støttepersoner er en del av de unges nettverk, kan belastninger mestres i varierende grad (Wilcox 1981). Liten grad av støtte i omgivelsene, gjerne sammenfallende med ytterligere stressbelastninger og skolefaglige nederlag den første tiden i Norge, kan trolig forsterke eller utvikle belastninger ytterligere. Slik kan psykiske belastninger til en viss grad også opptre som en *effekt* av skolefaglige nederlag.

Jeg har vist at nærmere halvparten av ungdommene ikke har foreldre i Norge, og at ca en av tre bor alene. Det er derfor grunn til å tro at ensomhet og liten grad av sosial støtte kan bidra til å forsterke psykiske helseproblemer. I forhold til suksessvariabelen viste analysene at de som har bestått i signifikant større grad har bodd sammen med familien sammenlignet med de som ikke har bestått. Funnet støtter antagelsen om at familien har en viktig støttefunksjon i forhold til de unges psykiske helse, og at de som står uten omsorgspersoner i Norge står dårligere rustet i møtet med skolen. Venner og/eller eksempelvis en kjæreste ser i mindre grad ut til å kunne fylle viktige støttefunksjoner i forhold til skolen. Det er prosentvis dobbelt så mange som bor med venner eller med en kjæreste blant de som ikke har bestått, sammenlignet med de som har bestått. Det kan tyde på at venner ikke har evne til å erstatte familiens rolle i de unges liv, og at de ikke har den samme positive virkning på ungdommens skoleprestasjoner. Familien vil gjerne i større grad hjelpe de unge med skolearbeidet, og legge forventninger om å prestere godt på de unges skuldre. Slik er foreldre betydningsfulle for de unges akademiske selvbilde, og har gjerne en mer entydig støttende holdning ovenfor skolen. Venner er gjerne viktigere for ungdommers sosiale selvbilde og støtter hverandre mer i det å like eller ikke like skolen (Wenz-Goss mfl. 1997).

Metodiske forhold

Når de to prestasjonsgruppene ikke skiller seg betydelig fra hverandre, og flere av variablene ikke har statistisk signifikant sammenheng med suksessvariabelen, kan det være nødvendig å stille spørsmål ved metodiske forhold i undersøkelsen. Kan årsaken til svake sammenhenger være relatert til utvalgets størrelse, dataenes representativitet, og om variablene måler det som jeg faktisk ønsker å måle?

Det er god grunn til å tro at antall ungdommer med skolesuksess prosentvis ville vært noe lavere dersom flere ungdommer hadde gitt respons på spørreskjemaet. Jeg stiller igjen spørsmål ved representativiteten i materialet, for det er trolig flere ungdommer som strever og ikke oppnår gode resultater enn det undersøkelsen gjenspeiler. De som har valgt vekk deltagelse i undersøkelsen er sannsynligvis ulike de som deltar, og frafallet kan slik være selektivt. Ungdommer uten noe skolebakgrunn fra hjemlandet er for eksempel nesten ikke representert i utvalget. Dersom det er ungdommer blant de 200 i utvalgspopulasjonen uten skoleerfaringer fra opprinnelseslandet, har disse i større grad unnlatt å svare? Hvis frafallet er skjevt kan undersøkelsens gyldighet være noe svekket. Samtidig kan det ikke utelukkes at frafallet er representativt. Gjennom telefonsamtaler med ungdommene kom det fram at flere har jobb ved siden av skolen og var svært opptatt med oppstarten på vg2/vg3. Når utfylling av spørreskjemaet er på frivillig basis, kan ulike faktorer som tidspress ikke utelukkes som årsak til at mange unnlot å fylle ut skjemaet.

I et utvalg på 84 respondenter kan forekomsten av tilfeldige feil være større enn ved store utvalg. Tallene kan være mer usikre og sannsynligheten for type-II-feil er nokså stor. Dette innebærer at det vil kunne eksistere faktiske forskjeller mellom de som har bestått og de som ikke har bestått i populasjonen, selv om jeg ikke finner forskjeller i utvalget. Med et større utvalg ville kanskje bildet sett annerledes ut, samtidig som jeg ikke kan utelukke at undersøkelsen hadde gitt tilnærmet *samme* resultater med et større utvalg. Jeg kan uansett ikke forkaste eksistensen av sammenhenger, fordi fraværende sammenhenger kan skyldes måleproblemer.

Utvalgsstørrelsen har også medført at jeg har operert med et relativt høyt signifikansnivå på 10 prosent. Valget medfører en noe større risiko for å trekke feilslutninger (type- I- feil), ved at korrekte nullhypoteser kan bli forkastet. Sannsynligheten for at funn skyldes tilfeldigheter

er dermed noe større ved signifikansnivået som jeg har valgt, og jeg kan slik ikke utelukke feilslutninger.

Det kan videre diskuteres hvilke konsekvenser det har at seks ungdommer som aldri begynte på vg1 ble inkludert i gruppen uten skolesuksess. Selv om det å ikke gå videre i utdanningssystemet ofte bunner i lav motivasjon, lite ressurser og svake prestasjoner på grunnskolen kan det også være andre grunner til at ikke alle starter på videregående skole. Noen kan ønske å jobbe i en periode, andre kan ha stiftet familie eller har kanskje reist til hjemlandet, for så å starte med videregående opplæring på et senere tidspunkt. Slik er det ikke usannsynlig at noen ungdommer i prestasjonsgruppen som ikke har bestått likevel er faglig sterke og ikke kjennetegnes av faktorer som svak norskkompetanse, dårlig skoletilpasning, lave utdanningsambisjoner etc. Ungdommer som har fullført vg1 uten suksess kan også ha strøket i ett eneste fag, mens de har gode karakterer i andre skolefag. På denne måten kan signifikante forskjeller mellom prestasjonsgruppene ha blitt vanskeligere å oppnå, i den grad ungdommene uten skolesuksess ikke skiller seg betydelig fra de som har suksess.

Når suksesskriteriet er lagt ved karakteren 2, er det klart at ungdommer som har bestått på samme måte vil kunne være en nokså differensiert gruppe. I ene enden av prestasjonsskalaen kan det være elever som i gjennomsnitt har fått laveste bestått karakter, nemlig 2, mens andre kan ha prestasjoner i øvre sjikt. Innad i begge prestasjonsgruppene vil det med andre ord kunne være stor variasjon i forhold til hva som kjennetegner de unge. Dersom ungdommene i de to gruppene ikke har særlig mange fellestrekk, kan det være en grunn til noe svake sammenhenger? Samtidig er det grunn til å minne om at undersøkelsen vanskelig kan ta absolutt hensyn til alle de nevnte forhold. Med større utvalg kunne jeg differensiert prestasjonsgruppene ytterligere, både i forhold til karakterer og antall strykfag, samt skilt ut ungdommer som har sluttet på skolen. Uansett må det gjentas at formålet med en kvantitativ undersøkelse av denne type først og fremst er å beskrive hovedtendenser og mønstre av sammenhenger på bakgrunn av de unges svar.

I forhold til validiteten i oppgaven har jeg tidligere problematisert om variablene har målt det jeg ønsker at de skal måle. Jeg har vurdert om spørsmålene i spørreskjemaet er formulert slik at de fanger opp den sanne virkelighet, og om spørsmålene har vært forståelige for minoritetsungdommer med noe begrensede kunnskaper i norsk språk. Mange av spørsmålene i spørreskjemaet har vært prøvd ut på minoritetsungdommer i tidligere undersøkelser. De er

derfor teoretisk begrunnet og funnet valide, men det garanterer likevel ikke for validiteten i denne undersøkelsen. Først og fremst betrakter jeg språkproblemer som det største usikkerhetsmomentet som kan påvirke validiteten, uten at jeg kan vite om språklige misforståelser har funnet sted. Språket i spørreskjemaet er grundig bearbeidet og spørsmålene er testet på noen elever i forkant av undersøkelsen. Av den grunn tror jeg at spørsmålene i all hovedsak er oppfattet korrekt, men det ligger et usikkerhetsmoment knyttet til forståelse av et tekstrikt skjema.

Konklusjon

Analysene gir grunnlag for å hevde at det er mange faktorer som samtidig kan bidra til å forklare om minoritetsspråklige ungdommer består vg1 eller ikke. Årsakene er komplekse og ungdommenes svar tyder på at det ikke finnes entydige forklaringer på prestasjonsforskjellene. Kompetanse i norsk er trolig en betydningsfull faktor som påvirker ungdommenes evne til å nyttiggjøre seg skolens undervisning, det samme er ungdommenes psykiske helse. Mange har kommet til Norge uten omsorgspersoner, ofte fra land med konflikter og fattigdom. De er derfor i en særstilling sårbar gruppe. Når mange av ungdommene har foreldre med høyere utdanning, og dette ikke gir effekt på de faglige resultatene til ungdommene, kan det tyde på at den kulturelle avstanden mellom minoritetsfamiliene og norsk skole er svært stor. Samlet kan dette tyde på at særtrekk knyttet til ungdommenes status som minoritetsspråklige kan bidra til å forklare hvorfor mange av ungdommene presterer svakt. Samtidig kan det være grunn til å tro at slike forhold først og fremst er utslagsgivende på prestasjonene i en avgrenset fase, nemlig i de første årene etter at de unge kommer til Norge. Etter hvert som språkferdighetene bedres og de unge sosialiseres inn i skolens kultur, vil gjerne mange finne seg bedre til rette. Ungdommene opparbeider seg antagelig flere utslagsgivende ressurser etter hvert, og flere sosiale støttespillere kan bli del av de unges nettverk. De innvandringsspesifikke barrierene vil dermed kunne modereres med økende botid.

Minoritetsspråklige ungdommer som har suksess i skolen har nokså gode karakterer i sentrale skolefag, og spesielt norsk karakterene tyder på at de har gode forutsetninger for å få utbytte av undervisningen. De opplever videre at de ikke blir overlatt til seg selv i skolen, men støttes av sine lærere. Ungdommene er disiplinerte med henhold til oppmøte og de har gode arbeidsvaner fra grunnskolen. De som har lyktes har en oppfatning av at skolegang er rasjonelt og nødvendig for å få innpass på arbeidsmarkedet. I tillegg har de ambisjoner om

videre studier, og deres sosiale nettverk er relativt stort. Ungdommer med skolesuksess bor i større grad sammen med familien sin i Norge og har nokså god psykiske helse, på den måten at de ikke er sterkt plaget med symptomer på dårlig psykisk helse.

Skolen har trolig en vei å gå i å tilrettelegge en opplærings situasjon for minoritetsungdommene som ivaretar deres behov for tett oppfølging og støtte fra lærerne. Elever som ikke har skolesuksess opplever at de jobbet mye alene på grunnskolen og at de fikk noe mindre oppmerksomhet fra lærerne på vg1. Når ungdommene ikke trives bedre på vg1 enn det resultatene i denne undersøkelsen viser kan det også være et signal om at skolen ikke imøtekommer de unge tilstrekkelig.

Avslutningsvis ønsker jeg igjen å understreke at en del ungdommer har gjort det nokså bra på vg1. Dataene viser at mange tilpasser seg norsk skole og har oppnådd relativt gode resultater. Av den grunn blir det galt å entydig framstille alle minoritetsungdommer med kort botid i Norge som tapere på vg1. Ungdommene flest er gjennomgående positive til skolen, og mange yter en stor innsats for å kunne nå opp. På samme tid er det svært viktig å ta på alvor at mange av dagens minoritetsungdommer har svake prestasjoner på videregående skole, og at mange avslutter skolegangen. På lik linje med alle elever i norsk skole skal ungdommer som bosetter seg i Norge i ungdomsalder utdannes til aktive deltakere i samfunnet. Ellers kan vi løpe en høy risiko ved at minoritetsungdommene utdannes til morgendagens underklasse. En del minoritetsspråklige ungdommer er utenfor videregående opplæring og står i tillegg uten fullført grunnskoleutdanning (Støren 2005). Andelen som ikke går over i videregående opplæring er dessuten større blant minoritetsungdommene sammenlignet med majoriteten. Det bør være en utfordring for forskningen å vurdere hvilken oppfølging minoritetsspråklige ungdommer som står utenfor videregående opplæring skal få. Skal alle løses gjennom utdanningssystemet, eller skal samfunnet godta at videregående utdanning ikke er det eneste rette for alle? Er kravene i videregående skole uoverkommelige for noen minoritetsungdommer, eller må det utvikles modeller for opplæring av minoritetsspråklige elever som gir bedre resultater og muligheter for *alle*?

Utdanning er avgjørende for mulighetene til å delta i videre studier, i arbeidslivet og samfunnet for øvrig, og er svært viktig for sosial mobilitet og utjevning. Derfor er det nødvendig å stoppe opp og se hva svake skoleprestasjoner skyldes, og sette inn tiltak der det er mulig å heve kompetansen til de unge. Vi må tilstrebe en skole som gir like muligheter for

alle elever til å få utdanning. Prinsippet om likeverdig utdanning for elever med minoritetsspråklig bakgrunn ble slått fast i St.meld. 31, "Kvalitet i skolen" (2007). Der heter det at alle skal ha like muligheter, rettigheter og plikter til å delta i samfunnet og til å bruke sine ressurser. Mulighetene til å utnytte sine evner og nå sine mål skal være uavhengig av sosial og etnisk bakgrunn. Videre understrekes det at utdanningssystemet må ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Selv om det er dette som er målsettingen, er det klart at målet ikke er realisert så langt. I Strategiplanen "*Likeverdig utdanning i praksis!*" (2007) konstateres det at vi dessverre ikke har en likeverdig utdanning for alle. Planen understreker at en systemrettet innsats for å bedre minoritetsspråklige elevers språkutvikling, læringsutbytte og deltagelse i utdanning forutsetter at alle nivåer tar ansvar.

LITTERATURLISTE

Allport, G. W. (1935). *Handbook of sosial psychology*. In C. Murchinson (Red.) Worcester: Clark University Press.

Althenbaugh, R. J., D. Engel & D. T. Martin. (1995). *Caring for Kids. A Critical Study of Urban School Leavers*. London/Washington D.C: The Falmer Press.

Arnesen, C. Å. (2003). *Grunnskolekarakterer våren 2003* (nr. 32/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning og utdanning.

Backe- Hansen, E., mfl. (2002). *"Ung i Norge"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (No. 15/03). Oslo: NOVA.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Befring, E. (1992). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Beiser, M., P. J. Johnson, & R. J. Turner (1993). Unemployment, underemployment and depressive affect among Southeast Asian refugees. *Psychological medicine*, 23, 731-743.

Berg, L. (1997). *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. Rapport nr. 3. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og høyere utdanning.

Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Blom, S., K. Henriksen. (2008). *Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York/London: John Wiley.

Bourdieu, P. (1977). "Cultural Reproduction and Social Reproduction". I J. Karabel, & A. H. Halsey (Red.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P., & J.-C. Passeron. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications Ltd.

Byrhaugen, K., T. Falch, B. Strøm. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.

Campbell, R. T. (1983). Status attainment research: End of the beginning or beginning of the end? *Sociology of Education*, 56, 47-62.

Coleman, J. S. (1990). *Foundation of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1994). "Knowledge Power and Identities in Teaching English as a Second Language". I F. Genesee (Red.), *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Davies, M., D.B. Kandel. (1981). Parental and peer influences on adolescent educational plans: Some further evidence. *American journal of Psychology*, 87, 363-387.

De Graaf, N. D., Paul M. De Graaf & Gerbert Kraaykamp. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, Vol.73, s. 92-111.

Dæhlen, M. (2000). *Innvandrere i høyere utdanning. En analyse av rekrutteringsmønsteret for ungdomskullene 1955-75 med vekt på sosial bakgrunn, kjønn og opprinnelse*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Elsass, P. (2003). *Håndbok i kulturpsykologi. Et fag på tværs*. København: Gyldendal.

Engen, T. O., Lars A. Kulbrandstad & Sigrun Sand. (1996). *Til keiseren hva keiseren er? Om minoritetselevenenes læringsstrategier og skoleprestasjoner*. Hamar: Oplandske bokforlag.

Engen, T. O., Lars A. Kulbrandstad & Sigrun Sand. (1996). *Til keiseren hva keiseren er? Om minoritetselevenenes læringsstrategier og skoleprestasjoner*. Hamar: Oplandske bokforlag.

Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement. What Research Says to Administrators. *Education and urban Society*, 19: 119-136.

European Council. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages (CERF)*.

- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjons etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Nr. 01, s. 57-89.
- Ferguson, R. F. (2003). Teacher's Perceptions and Expectation and the Black-White Test Score Gap. *Urban Education*, Vol. 38, s. 460-507.
- Fillmore, L. W. (1986). *Learning English Through Bilingual Instruction*. Washington.
- Fishman, J. A. (1974). The Sociology of Bilingual Education. *Etude Linguistique Appliquee*, nr.15, s.112-124.
- Fjeldseth, T., Cassie Trewin,. (2006). Utdanning. I G. Daugstad (Red.), *Innvandring og innvandrere 2006*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Galloway, T., R. Aaberge. (2003). *Assimilation Effects on Poverty among Immigrants in Norway*. Oslo: Department of Economics, University of Oslo.
- Gambetta, D. (1987). *Were they Pushed or did they Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Camt University Press.
- Gorst-Unsworth, C., & E. Goldenberg. (1998). Psychological sequelae of torture and organised violence suffered by refugees from Iraq. *British Journal of Psychiatry*, 172, 90-94.
- Gottlieb, B. H. (1985). *Social support and community mental health*. Orlando: FL: Academic.
- Grøgaard, J. B. (1993). Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet nr 1*.
- Grøgaard, J. B. (1997a). En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe - rekruttering og tiltak første skoleår. I B. Lødding, og Kristin Tornes (Red.), *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grøgaard, J. B., Tove Midtsundstad, Marit Egge. (1999). *Følge opp - eller forfølge? Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94. Rapport nr. 263*. Oslo: Fafo.
- Hansen, M. N. (1986). Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol.27(1), 2-28.
- Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet - valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol. 46 nr. 2, Oslo.
- Hauge, A.-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen. Pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, Vol.11, s. 49-76.

- Helland, H. (1997). *Etnisitet og skoletilpasning: En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Oslo-ungdommers skoleprestasjoner*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G., K. Knudsen. (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976:46 Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoem, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Hyltenstam, K., Ottar Brox, Thor Ola Engen og Anne Hvenekilde. (1996). *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hægeland, T., Lars Johannessen Kirkebøen, Oddbjørn Raaum, Kjell G. Salvanes. (2004). *Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and school resources?* 2004/11: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., Lars Johannessen Kirkebøen, Oddbjørn Raaum, Kjell G. Salvanes. (2005a). *Skolebidragsindikatorer. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002-2003 og 2003-2004*. Oslo: SSB.
- Illeris, K. (2000). *Læring - aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ilstad, S. (1989). *Survey-metoden: En veiledning i utvalgsundersøkelser*. Oslo: Tapir.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper & Row.
- Jiménez, R. T. (1997). The strategic reading abilities and potential of five low-literacy Latina readers in middle school. *Reading Research Quarterly*, s. 224-243.
- Kao, G., Marta Tienda. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Knudsen, K. (1978). *Ulikhet i grunnskolen*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Krange, O., & Anders Bakken. (1998). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39 (3), 381-410.
- Krupinski, J., & G. Burrows (Red.). (1986). *The price of freedom: Young Indochinese refugees in Australia, Rushcutters Bay*. N.S.W. Australia: Pergamon Press.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Revidert utgave.

Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60: 73-85.

Lareau, A. (2000). *Home Advantage. Sosial Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Lasisi, M. J., S. Falodun, & A.S. Onyehalu. (1988). The comprehension of first- and second-language prose. *Journal of Research in Reading*, 11, 26-35.

Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole* (Rapport 6/96). Oslo: Ungforsk.

Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth. I S. Baron (Red.), *Social Capital: Critical Perspectives*: Oxford University Press.

Lie, B. (2003). *The triple burden of trauma, uprooting and settlement. A non-clinical longitudinal study of health and psychosocial functioning in refugees in Norway*. The Faculty of Medicine, University of Oslo.

Lie, B. (2004). *Fakta om ti innvandrergupper i Norge* (Nr.14/2004): Statistisk sentralbyrå.

Lindbekk, T. (1974). *Skolesosiologi*. Trondheim: Tapir.

Losnegard, G. (2006). *Etnisk sammensetning og skoleprestasjoner*. Masteroppgave i sosiologi: UiO. Det samfunnsvitenskaplige fakultet.

Læringssenteret. (2003). *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringssenteret.

Lødding, B. (2003b). *Frafall blant minoritetsspråklige* (Skriftserie nr 29/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning og utdanning.

Markussen, E., Berit Lødding, N. Sandberg & N. Vibe. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen?* (Rapport 3/2006). Oslo: NIFU STEP.

Moldenhawer, B. (2001). *En bedre framtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels forlag.

Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

NAFO. (2006). *Ungdom med svak grunnskoleopplæring fra utlandet og kort botid i Norge*. Oslo: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogbu, J. U. (1991). "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective". I M. A. Gibson, & J. U. Ogbu (Red.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.

Opheim, V., & Liv A. Støren. (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning (Rapport 7/2001)*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Opplæringsloven. (2007). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: www.lovdatab.no.

Pihl, J. (1998). *Minoriteter og den videregående skolen. Avhandling (dr.polit): Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt*.

Pintrich, P., & D. H. Schunk. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. New York: 2nd Edition. Merrill Prentice Hall.

Rangvid, S. (2008). *LO's ugebrev A4, nr.1*, p. København.

Redd Barna. (2007/2008). www.reddbarna.no.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roderick, M. (1993). *The Path to Dropping Out. Evidence for Intervention*. Connecticut: Auburn House.

Rogstad, J. (2001). "Små årsaker- store forskjeller". Forklaringer på ulikhet i det flerkulturelle Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol. 42 (4), s. 621-642.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.

Roscigno, V. J., James W. Ainsworth-Darnell. (1999). Race, cultural capital and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72:158-178.

Rosenthal, R. & Lenore Jacobsen. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York.

Sand, T., & W. Walle-Hansen. (1992). *Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Sharp, C., Wendy Keys, Pauline Benefield. (2001). *Homework: A Review of Recent Research*. Slough: National Foundation of Educational Research.

Shavit, Y., Hans Peter Blossfeld. (1993). *Persistent Inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.

Skjelbred, D., Bente Aamotsbakken. (2003). *Fokus på pedagogiske tekster: Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Notat 1/2004. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Sletten, M. (2000). *Det skal ikke stå på viljen. En studie av utdanningsplaner og yrkesønsker blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. Hovedfagsoppgave i sosiologi: Universitetet i Oslo, institutt for sosiologi.

Stortingsmelding nr. 31. (2007/2008). *"Kvalitet i skolen"*.

Støren, L. A. (2005). *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning - ser vi en fremtidig suksesshistorie?* Oslo: NIFU STEP.

Støren, L. A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, s. 59-86.

Sveaass, N., & Lars Erik Eide Johansen. (2006). Drømmen bortenfor: Traumatiserte flyktningers møte med psykologisk behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 1282-1291.

Tenfjord, K. (2005). Andrespråklæring og den nye læreplanen- teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming. *Metodisk veiledning. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, s. 11-16.

Utdanningsdirektoratet. (2002/2003). Grunnskolens Informasjonssystem: www.wis.no/gsi/-2k.

Utdanningsdirektoratet. (2005). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Metodisk veiledning*. Oslo: Vox.

Voksenopplæringsinstituttet. (2007). *Basis! Voksnes læring 2007- tilstand, utfordringer og anbefalinger*. Oslo: VOX.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wenz-Gross, M., G.N. Siperstein, A.S. Untch, K.F. Widaman. (1997). Stress, social support and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.

Wilcox, B. L. (1981). Social support, life stress and psychological adjustment: A test of the buffering hypothesis. *American journal of Community Psychology*, 9 (4), 371-386.

Øzerk, K. (1992). *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oslo: Oris forlag.

Øzerk, K. (1997b). "Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet". I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Øzerk, K. (2005). Enten eller... Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk*, Nr.6/2005.

Aarø, L. E. (2005). *En innføring i survey-metoden*: Universitetet i Bergen: Hemil-senteret.

Bergen, 05.09- 07

Til deg som har vært elev ved en grunnskole for voksne!

Mitt navn er Tine Bang-Olsen og jeg er til vanlig lærer på en skole for minoritetsspråklige ungdommer. Jeg er også student ved Universitetet i Bergen, og jeg skal nå sette i gang en undersøkelse om minoritets elever i videregående skole.

Jeg ønsker med dette brevet å invitere deg til å delta på undersøkelsen. Det er frivillig, men jeg håper at du vil hjelpe meg med å svare på spørsmålene.

Jeg ønsker å finne ut om du **startet** på videregående skole etter at du gikk ut fra grunnskole for voksne, og om du **fullførte** grunnkurset eller **sluttet** underveis. Jeg vil også undersøke hvordan du hadde det på skolen og hvordan du gjorde det faglig.

Det er viktig at mange svarer, også de som har sluttet på videregående. Alle svarene er like viktige. Svarene vil blant annet bli brukt til å finne ut om det er noe som kan gjøres for at skolen skal bli bedre for minoritets elever. Du sier ja til å delta når du fyller ut spørreskjemaet.

Når du har svart på spørsmålene skal du legge dem i svarkonvolutt og sende dem til meg. Porto er allerede betalt. Det skal ikke skrives navn på skjemaet. Hver konvolutt har et nummer som er ditt nummer i undersøkelsen. Når jeg mottar konvoluttene vil jeg registrere at du har sendt skjemaet. Deretter kaster jeg konvoluttene. På den måten får jeg ikke vite hvem som har sendt de ulike skjemaene. Uansett har jeg taushetsplikt og vil behandle alle opplysninger konfidensielt.

Hvis noen av spørsmålene ikke gjelder for deg kan du **hoppe over** dem. Hvis du ikke har gått på skole i hjemlandet ditt skal du for eksempel **ikke** svare på de spørsmålene som handler om skolen i hjemlandet.

Svarene dine blir lagret på min datamaskin. Når prosjektet avsluttes ca 1. juli 2008 vil alt innsamlet materiale anonymiseres.

Alle som svarer innen 23. september vil være med på trekningen av pengepremier. Fire personer vil få 500 kroner hver!

Jeg takker for at du vil være med og ønsker deg lykke til med utfyllingen!
Du kan gjerne kontakte meg dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen

Tine Bang-Olsen (93051666 / 55161764 eller tbang-ol@online.no)

Min veileder heter Anders Bakken (ansatt i NOVA). Han har tlf nr 22541216

Hvordan går det etter grunnskole for voksne?

Er du gutt eller jente? Gutt Jente

Hvor gammel er du? år

I hvilket land er du født?

I hvilket land har du bodd mesteparten av ditt liv?

Når flyttet du til Norge? (måned) (år)

Flyttet du alene eller sammen med noen? Alene
 Med familien
 Med andre, nemlig

Ved hvilken skole tok du grunnskoleeksamen i **Norge**? Kristiansand voksenopplæringscenter
 Nygård skole (Bergen)
Sett **ett** kryss Johannes Læringscenter (Stavanger)
 Senter for voksenopplæring (Trondheim)

Hvor mange år har du gått på skole år
i Norge ?

Hvor mange år har du gått på skole **før** du år
kom til Norge?

Har du begynt på videregående skole i Norge? Ja

Nei

Har du gått hele det **første året** på videregående, altså ikke sluttet? Ja

Nei

Har du **bestått** i alle fag det **første året** på videregående (fått karakteren 2 el bedre)? Ja

Nei

<i>Sett ett kryss på hver linje</i>	Svært godt	Godt	Middels	Ikke særlig godt
Hvor godt leser du norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt skriver du norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt leser du morsmålet ditt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt skriver du på morsmålet ditt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå kommer det noen spørsmål om deg og familien din

Bor foreldrene dine (en eller begge) i Norge? Ja
 Nei

Hvor ofte er du vanligvis sammen med foreldrene dine?
*Sett **ett** kryss*

Hver dag
 Noen dager i uken
 Noen dager i måneden
 Sjelden
 Aldri

Bor det andre personer i familien din i Norge? Ja
 Nei

Hvor ofte er du vanligvis sammen med dem?
*Sett **ett** kryss*

Hver dag
 Noen dager i uken
 Noen dager i måneden
 Sjelden
 Aldri

Hvem bor du sammen med nå?
*Sett evt **flere** kryss*

Jeg bor alene

Med noen i familien
 Med en venn (eller flere)
 Med en kjæreste
 Andre, nemlig

Hadde **faren din** jobb i hjemlandet deres ?
(Sett **ett** kryss)

- Ja, alltid
 Ja, i perioder
 Nei

Hadde **moren din** jobb i hjemlandet deres?
(Sett **ett** kryss)

- Ja, alltid
 Ja, i perioder
 Nei
-

Hva jobbet foreldrene dine med i **hjemlandet**?

Yrket til **far**: Yrket til **mor**:

Hvis foreldrene dine bor i **Norge**: Hva jobber de med her?

Yrket til **far**: Yrket til **mor**:

Hvor lang utdanning tror du **faren** din har? Kryss av for det **høyeste utdanningsnivået**.

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| Universitet eller høyskole | <input type="checkbox"/> |
| Videregående skole | <input type="checkbox"/> |
| 6- 10 år på grunnskole | <input type="checkbox"/> |
| 1- 5 år på grunnskole | <input type="checkbox"/> |
| Ingen skolegang | <input type="checkbox"/> |
-

Hvor lang utdanning tror du **moren** din har? Kryss av for det **høyeste utdanningsnivået**.

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| Universitet eller høyskole | <input type="checkbox"/> |
| Videregående skole | <input type="checkbox"/> |
| 6- 10 år på grunnskole | <input type="checkbox"/> |
| 1- 5 år på grunnskole | <input type="checkbox"/> |
| Ingen skolegang | <input type="checkbox"/> |
-

Vil du si at familien din var fattig da du vokste opp (i hjemlandet ditt)?
Sett **ett** kryss

- Svært fattig
 Litt fattig
 Ikke fattig
 Usikker
-

Hadde familien din PC hjemme da du vokste opp?

- Ja
 Nei
-

Hvor mange bøker tror du det var **hjemme** hos dere da du vokste opp? **Sett ett kryss**

- Ingen
- Mindre enn 20
- 20 – 50
- 51 – 100
- Mer enn 100

Nå kommer det noen spørsmål om deg

Hvordan får du penger til å leve i Norge?

Sett evt flere kryss

- Jeg har jobb
- Jeg får penger gjennom introduksjonsprogrammet i kommunen
- Jeg får penger av foreldrene mine, eller av andre i familien
- Jeg får sosialstønad
- Jeg har lånt penger i bank el.l
- Annet

Omtrent hvor mange timer jobber du i uken?

..... timer

Etter at du flyttet til Norge, har det hendt at du (eller familien din) **ikke** har hatt nok penger til.....

Sett ett kryss på hver linje

	Mange ganger	Noen ganger	En gang	Aldri
Å betale husleie eller huslån	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å kjøpe klær	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å kjøpe mat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å betale regninger (telefon, strøm etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du noen som du regner som din bestevenn?

Sett ett kryss

- Nei
- Ja, jeg har **en** spesiell bestevenn
- Jeg har (antall) svært gode venner

Har du noen norske venner?

Sett ett kryss

- Nei
- Ja, jeg har **en** norsk venn
- Jeg har (antall) norske venner

Snakker du norsk på **fritiden**?

Sett ett kryss

Aldri eller nesten aldri

1–3 ganger per måned

Ca en gang i uken

Flere ganger i uken

Daglig eller nesten daglig

Hvor ofte har du brukt PC det siste året ? <i>Sett to kryss</i>	Aldri eller nesten aldri	1- 3 dager per måned	En dag i uken	Flere dager i uken	Daglig eller nesten daglig
På skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utenom skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor lang utdanning tror du at du kommer til å ta? <i>Sett ett kryss</i>	<input type="checkbox"/>	Utdanning på universitet eller høyskole
	<input type="checkbox"/>	Utdanning på videregående skole
	<input type="checkbox"/>	Grunnskole
	<input type="checkbox"/>	Annet

Ønsker du å flytte tilbake til hjemlandet ditt når du har tatt en utdanning i Norge?	<input type="checkbox"/>	Ja,
	<input type="checkbox"/>	Usikker
	<input type="checkbox"/>	Nei, jeg ønsker å bo i Norge

Er du enig eller uenig i påstandene under? <i>Sett ett kryss på hver linje</i>	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Å få gode karakterer er viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolegang er viktig uansett hva jeg skal drive med senere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg kommer til å få store problemer med å skaffe meg jobb selv om jeg tar utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her kommer noen spørsmål om hvordan du har det

Nedenfor er en liste med forskjellige problemer som man av og til kan ha. Har du **det siste året** hatt det på den måten?

<i>Sett ett kryss på hver linje</i>	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske mye plaget	Veldig mye plaget
Følt at alt er slitsomt og vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatt problemer med å sove	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekymret deg for framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatt problemer med å konsentrere deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg nervøs eller redd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå kommer noen spørsmål om foreldrene dine. Hvis du ikke har foreldre skal du tenke på den (eller de) som har hatt ansvar for deg i oppveksten.

Kryss av for hva som stemmer for deg.

Sett **ett** kryss på **hver linje**

	Stemmer veldig godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer veldig dårlig
Foreldrene mine har likt at jeg har tatt egne valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har forsøkt å kontrollere alt jeg har gjort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har gitt meg mye frihet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har ikke snakket noe særlig med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har forstått mine problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har ikke hjulpet meg så mye som jeg har trengt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har brukt for lite tid sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmålene under er for de som har gått på skole i hjemlandet.

Hvor godt stemmer disse utsagnene om foreldrene dine?

Sett **ett** kryss på **hver linje**

	Stemmer veldig godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer veldig dårlig
Foreldrene mine var veldig interessert i skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrene mine spurte ofte hvordan jeg hadde det på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De hjalp meg ofte med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De synes ikke det er nødvendig å ta lang utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De spurte alltid om hvordan det hadde gått på prøver jeg hadde på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrene mine roste meg ofte for skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De snakket sjelden med meg om skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De syntes jeg burde være blant de beste elevene i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrene mine synes det er viktig at jeg tar videre utdanning etter videregående skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrene mine synes det er viktig at jeg får en jobb hvor jeg kan tjene mange penger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nedenfor er det noen spørsmål om tiden da du gikk på grunnskole for voksne i Norge.

På **grunnskolen**, fikk du faglig hjelp på morsmålet ditt?

- Ja
 Nei

Hvor mange timer ca fikk du hjelp hver uke?

..... timer

Hvilken karakter fikk du i **norsk skriftlig** på **grunnskolen**?

Jeg fikk:

Hvor godt stemmer disse utsagnene **om grunnskolen** som du gikk på i Norge?

Sett ett kryss på hver linje

	Stemmer veldig godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer veldig dårlig
Lærerne var flinke til å undervise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg lærte mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg var aktiv i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deltok i diskusjoner i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene jobbet for det meste alene i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen var interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi jobbet mye i grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne gjorde det de kunne for å hjelpe meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kom alltid presis på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjorde lekser omtrent hver dag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå kommer det noen spørsmål om det første året på videregående (vg1/grunnkurs). Du skal svare selv om du sluttet på skolen etter en stund. Dersom du ikke begynte på vg1/grunnkurs skal du ikke svare.

Hvilket utdanningsprogram gikk du det **første året** på videregående?

Sett **ett** kryss

- Studieforberevende (allmenne fag)
 Yrkesfaglig
Programfag:.....

Gikk du i en vanlig klasse sammen med norske elever?

- Ja
 Nei, det var en egen klasse for minoriteter

Hvor mange timer brukte du gjennomsnittlig **per dag** på lekser?

Sett **ett** kryss

- Jeg fikk aldri lekser
 Jeg gjorde ikke lekser
 Mindre enn ½ time
 ½ -1 time
 1 – 2 timer
 2 – 3 timer
 Mer enn 3 timer

Var det noen som hjalp deg med å gjøre leksene dine?

Sett evt **flere** kryss

- Nei, ingen
 Ja, foreldrene mine
 Andre i familien
 En lærer eller andre som jobber på skolen
 Frivillige i Røde Kors, Redd Barna eller lignende
 Venner
 Andre

Hvor ofte fikk du hjelp til å gjøre leksene dine?

Sett **ett** kryss

- Hver dag
 Et par ganger i uken
 Ca en gang hver uke
 Sjelden

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag:

Sett **ett** kryss på **hver linje**

	0	1	2	3	4	5	6	Fikk ikke karakter
Norsk skriftlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvordan synes du det var **på videregående det første året?**

Sett **ett** kryss på **hver linje**

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Det var kjedelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne våre var flinke til å undervise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi lærte mye spennende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gruete meg ofte til å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg likte meg på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det var alt for mye bråk og uro i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes jeg fikk for lite oppmerksomhet fra lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du **det første året...**

Sett **ett** kryss på **hver linje**

	Hver dag eller nesten hver dag	Noen ganger i uka	En gang i uka	Sjelden	Aldri
Drømt deg bort og tenkt på andre ting i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatt store problemer med å konsentrere deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sovnet i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blitt ertet eller mobbet av medelever på skolen eller på skoleveien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommet for sent på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Det første året...

Sett **ett** kryss på **hver linje.**

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
Fikk du mulighet til å fortelle om ditt hjemland i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Var de andre elevene i klassen interessert i å høre om ditt hjemland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leste klassen tekster/ historier som handlet om forskjellige kulturer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Var du sammen med norske elever i skoletiden (i pauser, fritimer etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Omtrent hvor mange ganger skulket du skolen en hel dag i løpet av **det første året** på videregående?

Sett **ett** kryss

- Aldri
- 1 gang
- 2-4 ganger
- 5-10 ganger
- 11-20 ganger
- Mer enn 20 ganger

Hvis du hadde fått deg en jobb nå, ville du heller jobbe enn å gå på skolen?

- Ja
 Kanskje
 Nei

Har du fått **ekstra** hjelp i ett eller flere fag **det første året på videregående** (på grunn av faglige problemer)?

- Ja
 Nei

Dersom du svarte ja på forrige spørsmål, hvilke fag har du fått ekstra hjelp og støtte i?

Sett evt **flere** kryss

- Matematikk
 Norsk
 Engelsk
 Andre språkfag
 Naturfag
 Andre fag

Hvordan fikk du mesteparten av denne ekstra hjelpen?

Sett evt **flere** kryss

- Inne i klassen med en lærer tilstede
 Inne i klassen med to lærere tilstede
 Gruppeundervisning utenfor klassen
 Individuell undervisning utenfor klassen
 På annen måte

Ca hvor mange timer fikk du ekstra hjelp per uke? timer

Tusen takk for hjelpen!