

Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall

Innledning

I litteraturen er det godt dokumentert at det er et gap mellom minoritets-ungdoms holdninger til skole og deres skoleprestasjoner (D' Hondt, Van Praag, Stevens, & Van Houtte, 2015, Downey 2008, Heath, Rothon, & Kilpi 2008). Samtidig som ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn ofte har en positiv innstilling til skole og utdanning, sliter de ofte faglig (D' Hondt med flere 2015).

Wiborg med flere (2011:21) konkluderer med at elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn i Norge har lavere karakterer og skårer dårligere på nasjonale prøver enn elever uten innvandringsbakgrunn og elever fra andre vestlige land. Dette støttes av Krange og Bakken (1998) som viser til at elever med foreldre fra ikke-vestlige land får dårligere karakterer i den norske grunnskolen enn andre, og Opheim, Gjerustad og Sjaastad (2013) som konkluderer med at elever fra ikke-vestlige land skårer gjennomgående dårligere enn andre elever rent faglig.

Det å få undervisning på et språk man ikke mestrer godt nok, byr naturlig nok på store utfordringer. Når Melby-Lervåg og Lervåg (2014) konkluderer med at det å lære to språk samtidig er mer krevende enn å bare lære ett språk, viser de til at utfordringen er størst for barn som bruker et annet språk hjemme. Dette begrunnes med at tospråklige elever ofte har et dårlig-

ere ordforråd på det språket som brukes på skolen enn det deres enspråklige medelever har. Siden språklig kompetanse er tett knyttet opp mot lese- og skriveferdigheter, er det lett å forstå at elever som ikke mestrer undervisningsspråket godt nok står i fare for å bli hengende etter i forhold til sine jevnaldrende rent faglig.

I mange kommuner i Norge i dag ser vi at antall elever med språklig minoritetsbakgrunn øker, og i Oslo viser statistikken for 2014-2015 at ved 60 av byens 141 skoler har halvparten, eller flere enn halvparten av elevene et annet morsmål enn norsk og samisk. Det har i denne forbindelse vakt stor oppmerksomhet i media at mange etniske norske elever har søkt skolebytte, fordi de mener språkmiljøene ved disse skolene ikke blir gode nok når majoriteten av elevene ikke har undervisningsspråket som morsmål. Det er selvsagt flere etiske problemstillinger knyttet til dette, men et vesentlig spørsmål er hvorvidt dette også fører til økende forskjeller med tanke på kvalitet og innhold i den norske skolen.

I denne forbindelse er det verdt å merke seg at i en større studie blant grunnskoleelever i Norge som hadde gjennomført nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på 5. og på 8. klassetrinn, finner Grøgaard (2012) i fylker utenfor Oslo at verken elever med minoritetsbakgrunn fra ikke-



Marie-Lisbet Amundsen

Dosent i pedagogikk ved Høyskolen i Vestfold og Buskerud. Utdannet cand. paed.spec./logoped.

Hun har lang erfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver/logoped, og spisskompetanse knyttet til barn, unge og voksne med sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker.

Epost: Marie.L.Amundsen@hbv.no



Per E. Garmannslund

er cand.polit med hovedfag i pedagogikk. Han er tilsatt som førstelektor ved institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder hvor han arbeider som studiekoordinator for PEL faget i grunnskolelærerutdanningen.

Epost: per.e.garmannslund@uia.no

vestlige land eller majoritetselevne faglig sett har fordel av å tilhøre skoler der andelen elever med minoritetsbakgrunn overskrider tju prosent. Samtidig konkluderer han med at både majoritets- og minoritetselevne profitterer på en andel ikke-vestlige etterkommere i klassen så lenge antallet ikke overstiger elleve til tju prosent av elevgruppen (Grøgaard 2012:48). Årsakssammenheng i denne forbindelse er ikke klarlagt, men det er nærliggende å tenke at dersom en

relativt høy andel elever i en skoleklasse ikke mestrer undervisningsspråket godt nok, vil dette redusere kvaliteten på språkmiljøet i den aktuelle klassen.

Med bakgrunn i disse funnene ønsket vi i denne studien å se om det er sammenhenger mellom språklig bakgrunn og faktorer som vi vet har betydning for kvaliteten på skoletilbudet. I denne sammenheng har vi valgt å se på mestring, sosial- og faglig trivsel, bruk av utsettelsesatferd, lese-motivasjon og lesekompetanse. Utgangspunktet for studien er følgende problemstillinger:

- Er det sammenheng mellom sosial- og faglig trivsel, bruk av utsettelsesatferd og leseferdigheter hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn og majoritets elever?
- Er det forskjell i forhold til opplevelse av sosial- og faglig trivsel, bruk av utsettelsesatferd og lesekompetanse hos elever med språklig minoritetsbakgrunn og majoritets elever?

Metode

Elever i ungdomstrinnet i tre mellomstore kommuner i Norge deltok i undersøkelsen. Utvalget består av 916 elever fra åttende til tiende klasse, henholdsvis 466 gutter og 450 jenter. Av dette utvalget er det 72 elever som snakker et annet språk hjemme enn det de gjør på skolen.

Selv om kjønnsfordelingen blant elevene med språklig minoritetsbakgrunn er relativt jevn, utvalget består av 42 gutter og 30 jenter, er utvalget likevel så lite at vi mener det ikke vil være hensiktsmessig å skille på kjønn.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ga til-latelse til at studien ble gjennomført, og vi har fulgt forskningsetiske retningslinjer. Studien er basert på frivillig samtykke og anonymitet, og skolene sendte informasjonsskriv til de foresatte i forkant.

Studien ble gjennomført som en web-basert spørreundersøkelse, gjennomført på skolene ved hjelp av en åpen lenke til undersøkelsen. Elevenes anonymitet er dermed ivaretatt ved at verken e-post eller IP-adresser kan tilbakeføres til den enkelte. Ingen foreldre valgte å reservere seg mot at deres barn deltok på studien. Fraværet på de aktuelle gjennomføringsdagene var lite, maks opp mot fem prosent av

elevgruppen, noe som betyr at svarprosenten ikke er lavere enn 95 prosent.

Spørreskjemaet består av tilsammen fem bakgrunnsvariabler (trinn, kjønn, språklig bakgrunn, karakter norsk skriftlig hovedmål og karakter norsk muntlig) og 34 enkeltspørsmål. Både i norsk skriftlig og muntlig skårer minoritets elever noe svakere enn majoritets elever, jf. tabell 1. Det er en marginal forskjell i standardavvik i norsk skriftlig mellom majoritet- og minoritets elever og et noe større standardavvik i norsk muntlig.

Tabell 1. Gjennomsnittskarakter norsk hovedmål skriftlig og muntlig - fordelt på majoritet og minoritet

		Norsk skriftlig	Norsk muntlig
Majoritet	Gjennomsnitt	3,97	4,12
	Standardavvik	0,89	0,89
Minoritet	Gjennomsnitt	3,50	3,72
	Standardavvik	1,05	1,21

Ti av spørsmålene dreier seg om lese- og skriveferdigheter, ti spørsmål dreier seg om trivsel, og de siste fjorten om lesekompetanse og læringsstrategier. I denne studien har vi fokusert på språklig bakgrunn, samt fem av de latente variablene: sosial trivsel, faglig trivsel, utsettelsesatferd, lese-motivasjon og lesing. Elevene kunne velge mellom fem svaralternativ (helt uenig/uenig/verken-eller/enig/helt enig).

Oversikt over de latente variablene med gjennomsnittsverdier og standardavvik er gjengitt i tabell 2. Cronbachs alpha, som er et mål for indre konsistens mellom indikatorene i en latent variabel, er alle innenfor akseptable verdier for samtlige konstrukter. De latente variablene er beskrevet nærmere i fortsettelsen.

Faglig trivsel ble målt gjennom fire utsagn som vektlegger trivsel og mestring i forhold til skolefaglig arbeid (eks: *Jeg mestrer det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen*). Bandura definerer mestringsforventning som troen på ens egne evner til å organisere og utføre en viss oppgave (Bandura 1997:3). Mestringsforventning betraktes som en fremtidsorientert, kontekstspesifikk vurdering av egen kompetanse

Tabell 2 Gjennomsnittsverdier, standardavvik og Cronbachs alpha for konstrukter (n=916)

	Sosial trivsel	Faglig trivsel	Utsettelsesatferd	Lesemotivasjon	Lesing
Gjennomsnittsverdi (M)	12,12	14,65	10,89	14,58	9,32
Standardavvik (SD)	2,77	2,89	3,61	4,61	2,73
Cronbach alpha	0,80	0,73	0,76	0,75	0,72

til å utføre en viss oppgave (Pajares 2008:113). Pajares (2008: 119) viser til at elever som tror de er i stand til å utføre akademiske oppgaver, bruker mer effektive kognitive og metakognitive strategier enn elever som mangler denne forventningen om egen mestring. Elever med høy mestlingsforventning hevdes å arbeide hardere enn andre, og i tillegg utholde mer for å nå sine mål.

Sosial trivsel ble målt gjennom tre utsagn som vektlegger trivsel i forhold til medelever og det sosiale miljøet (eks: *Jeg trives med mine medelever på ungdomsskolen*). Elever som trives og har et godt sosialt nettverk innenfor egen gruppe, har ofte en trygg identitet og en positiv utvikling (Østberg 2003). Tetzchner (2001) viser samtidig til at venner utgjør en form for sosial kapital som gir tilgang til fellesskap og erfaringer som har betydning for sosial tilpasning og utvikling.

Sørli (1998:193) viser til at en positiv selvoppfatning kan knyttes opp mot mestring og positiv respons fra signifikante andre. Samtidig konkluderer Nordahl (2011) med at det er nært forhold mellom sosial- og faglig læring i skolen, og han viser til at elever som kommer til kort faglig og sosialt vil være i en så belastende situasjon at motivasjon for læring reduseres.

Utsettelsesatferd betraktes som tendensen til å utsette oppstart og ferdigstilling av viktige oppgaver, selv om en er klar over at dette forringer utførelsen (Steel 2007). Å stadig utsette arbeid som skal gjøres er et problem mange sliter med. Ordet prokrastinering er bygd opp av de to latinske ordene pro og crastinus, noe som betyr *det som angår morgendagen*. Steel (2007) viser til at prokrastinering er en vanemessig utsettelse av gjøremål, og han omtaler dette som en dysfunksjonell forsinkelse i planlagt handling. Steel (2010) fant videre at prokrastinering skjer når man velger å utsette en planlagt aktivitet selv om man vet at dette vil få negative konsekvenser. Baumeister og Heatherton (1996) viser til at det oppstår et gap mellom intensjon og handling grunnet en svikt i forhold til evne til selvregulering, noe som støttes av Steel (2007) som også konkluderer med at utsettelsesatferd er assosiert med lav grad av selvdisiplin.

Forskningslitteraturen opererer med ulike former for utsettelsesatferd som generell prokrastinering, akademisk prokrastinering, nevrotisk prokrastinering og prokrastinering knyttet opp mot det å fatte beslutninger (Sirin 2011). Vi har valgt å se på akademisk prokrastinering, som i denne sammenheng vil si utsettelsesatferd rettet mot det å utsette skolearbeid. Utsettelsesatferd representerer en mot-

sats til gode arbeids- og læringsvaner, og gir derfor en viktig pekepinn på om elevene arbeider på en hensiktsmessig måte i forhold til skolearbeid (Garmannslund 2013).

Utsettelsesatferd ble målt gjennom tre utsagn som vektlegger unngåelsesatferd relatert til skolearbeid (eks: *Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innsats, utsetter jeg ofte skolearbeidet.*) (Harriott og Ferrari 1996).

Lesing er i henhold til *The simple view of reading* produktet av ferdigheter i avkodning av ord (ordavkodning) og forståelse (Hoover og Gough 1990). Hvis elevene har problemer med å forstå det de leser, blir det å lese lett oppfattet som en meningsløs aktivitet. I undersøkelsen er konstruktet målt gjennom tre utsagn som fokuserer på elevenes oppfattelse av egne leseferdigheter (eks: *Jeg sliter med å få med innholdet når jeg leser bøker*).

Lesemotivasjon er tett knyttet opp mot motivasjon og mestring. I Komponenter i god leseopplæring (Utdanningsdirektoratet 2015) vises det til at leselest i ungdomstrinnet kan dyrkes fram ved å gi elevene gode leseopplevelser, og lærerne oppfordres derfor til å vise interesse for de unges leseerfaringer. Samtidig presiseres det at lærerne skal kunne veilede elevene videre i valg av lesetekster, og ha kjennskap til hvilken ungdomslitteratur og sakprosa som egner seg for ungdom. I vår undersøkelse er konstruktet søkt målt gjennom fem utsagn som handler om i hvilken grad elevene liker å lese ulike former for lesestoff (eks: *Jeg liker å lese...*).

Presentasjon av funn

Analysene ble gjennomført i flere steg hvor ett av de første bestod av å undersøke prosentvise frekvenser på sentrale enkeltindikatorer i konstruktene, jf. tabell 3. På nærmest samtlige indikatorer ser majoritetsspråklige elever ut til å ha en bedre opplevelse enn de minoritetsspråklige. Spesielt for indikatorene «*Jeg trives på ungdomsskolen.*» og «*Jeg mestrer det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen.*» er andelen majoritetsspråklige elever som er enige eller helt enige klart høyere enn blant elevene med språklig minoritetsbakgrunn. På indikatoren «*Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innsats, utsetter jeg ofte skolearbeidet*» er det flest elever med minoritetsbakgrunn som svarer at de er enige eller helt enige.

Gjennomgående tegnes det et bilde av at majoritetslever faglig sett mestrer bedre enn de minoritetsspråklige. Unntaket er på påstanden «*Jeg liker å lese.*» der vi ser at flere minoritetslever enn majoritetslever oppgir at de er enige eller helt enige.

Tabell 3. Prosentvis fordeling på enkeltindikatorer

	helt uenig/uenig		Verken-eller		enig/helt enig	
	Majoritet	Minoritet	Majoritet	Minoritet	Majoritet	Minoritet
Jeg trives på ungdomsskolen.	9	19	12	21	79	60
Jeg mestrer det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen.	9	19	31	39	60	42
Jeg liker å lese.	30	32	29	19	41	49
Jeg leser like godt som mine jevnaldrende.	12	16	19	31	69	53
Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innsats, utsetter jeg ofte skolearbeidet	41	18	27	26	32	56

Tabell 4. Korrelasjoner splittet på majoritet og minoritet

		1	2	3	4	5
Majoritet	1. Sosial trivsel	..	,338**	-,250**	,130**	,199**
	2. Faglig trivsel		..	-,552**	,370**	,382**
	3. Utsettelse			..	-,149**	-,228**
	4. Lesemotivasjon				..	,418**
	5. Lesing					..
Minoritet	1. Sosial trivsel	..	,616**	-,383**	,084	,411**
	2. Faglig trivsel		..	-,579**	,380**	,335**
	3. Utsettelse			..	-,369**	-,238*
	4. Lesemotivasjon				..	,282*
	5. Lesing					..

* $p < ,05$ (2-tailed), ** $p < 0,01$ (2-tailed)

I neste steg ble det foretatt bivariate korrelasjoner mellom de latente variablene for henholdsvis majoritetsgruppen og minoritetsgruppen hver for seg, jf. tabell 4.

Der er signifikante bivariate korrelasjoner mellom samtlige variabler, bortsett fra mellom sosial trivsel og lese-motivasjon hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er signifikante positive korrelasjoner mellom *sosial trivsel* og *faglig trivsel* både for majoritets- ($r=0,338$) og minoritets-elever ($r=0,616$), noe som kan regnes som henholdsvis middels og sterk korrelasjon (Cohen, 1988).

Dette betyr at for majoritetslever er det en felles varians mellom *sosial trivsel* og *faglig trivsel* på 11,1 prosent. For minoritetslever derimot er det en felles varians mellom de to variablene på 37,9 prosent. Videre ser vi en sterk negativ korrelasjon mellom *faglig trivsel* og *utsettelsesatferd* både for

majoritetsspråklige ($r = -0,552$) og minoritetsspråklige ($r = -0,579$), noe som betyr at for de to gruppene utgjør den felles variansen mellom variablene 30,4 prosent (majoritet) og 33,5 prosent (minoritet). For alle korrelasjoner hvor Pearsons er større enn 0,3 ($r > 0,3$) hos begge elevgruppene ble disse omregnet til z-skårer for å se om det var signifikante forskjeller i styrke på korrelasjon for de to gruppene elever. Det viste seg at det var en signifikant forskjell i styrke på korrelasjon mellom sosial og faglig trivsel for majoritets- og minoritetslever, samt mellom sosial trivsel og lesing. Det er således sterkere sammenheng mellom sosial trivsel og henholdsvis faglig trivsel og utsettelsesatferd hos minoritetslever enn hos majoritetslever.

Vi ønsket i tillegg til å se på sammenhenger mellom de latente variablene, også å undersøke om det var signifikante forskjeller mellom majoritets- og minoritetslever innenfor

Tabell 5. Resultater independent-samples t-test

	Majoritet (n=844)		minoritet (n= 72)		Differanse gjennomsnitt	t(914)	p	Eta Squared
	M	SD	M	SD				
sosial trivsel	12,256	2,705	10,583	3,094	1,673	4,977	0.000	0,026
faglig trivsel	14,744	2,808	13,514	3,500	1,230	2,903	0.005	0,009
Utsettelsesatferd	9,751	3,586	11,514	3,576	-1,763	-4,005	0.000	0,017
Lesemotivasjon	14,550	4,577	14,903	4,957	-0,353	-0,624	0.533	0,000
Lesing	9,416	2,670	8,250	3,219	1,166	2,987	0.004	0,010

de enkelte latente variablene. Dette ble undersøkt gjennom en serie av independent-samples t-test, jf. tabell 5.

På variablene sosial trivsel, faglig trivsel og lesing har majoritetsspråklige elever noe høyere skåre enn minoritetsspråklige elever. Differansene i gjennomsnittsskåre er alle signifikante, bortsett fra på lesemotivasjon, men effektstørrelsene (Eta Squared) er likevel å anse som svake. For eksempel betyr dette at for *sosial trivsel*, som har en effektstørrelse på 0,026 for forskjeller i gjennomsnittsskåre, at kun 2,6 prosent av varians i variabelen kan tilskrives språklig bakgrunn. For utsettelsesatferd har minoritetsspråklige elever signifikant høyere skåre, men også her er effektstørrelsen svak (0,017). Tatt i betraktning at det er tydelige ulikheter når det gjelder sammenhenger mellom de latente variablene, hadde vi forventet en tydeligere forskjell mellom de to elevgruppene innenfor den enkelte latente variabel. Når vi ikke ser dette er det nærliggende å tenke at dette kan skyldes at utvalget minoritetsspråklige elever er lite sammenlignet med utvalget av majoritetsspråklige elever, og dette gir noe lav statistisk styrke til analysen (Cohen, 1988, 1992).

Drøfting av funn

Faglig mestring og lesemotivasjon

Fire av ti (42 prosent) av minoritetslevene og seks av ti (60 prosent) av majoritetslevene opplever at de mestrer det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen. Dette betyr at majoritetslevene har større grad av tro på egen mestring, noe vi innledningsvis så støttes av flere studier. Også Lødding (2009) konkluderer med at både førstegenerasjons innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og de som er født i Norge, oftere enn andre har problemer med det teoretiske arbeidet. Dette begrunnes med at de har vansker med å forstå ord og uttrykk i lærebøkene. Det er derfor ikke overraskende at vi også finner at elevene med språklig minoritetsbakgrunn i større grad enn de andre sliter med det teoretiske arbeidet.

Det er verdt å merke seg at Wiborg med flere (2011) finner at elever med ikke-vestlig bakgrunn skårer gjennomsnittlig en karakter under majoritetslevene i alle fag. Samtidig konkluderer de med at elever med språklig minoritetsbakgrunn i snitt skårer noe bedre i regning, og noe svakere i norsk. At elevene med språklig minoritetsbakgrunn i vårt utvalg bare skårer en halv karakter under sine medelevene i norsk, må derfor anses som positivt.

Likevel er det til ettertanke at bare seks av ti av majoritetslevene og fire av ti av minoritetslevene opplever at de

mestrer det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen. Siden det er signifikante forskjeller på majoritets- og minoritetslevenes opplevelse av mestring, hadde vi forventet å se at den samme tendensen i forhold til lesemotivasjon.

Det var derfor overraskende å se at det ikke er signifikante forskjeller mellom elever med språklig minoritetsbakgrunn og majoritetslevene når det gjelder spørsmål om lesemotivasjon. Tre av ti elever, henholdsvis 32 prosent av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn og 30 prosent av majoritetslevene, liker ikke å lese. Samtidig finner vi at mens halvparten (49 prosent) av elevene med språklig minoritetsbakgrunn liker å lese, gjelder dette fire av ti (41 prosent) av majoritetslevene.

Amundsen og Garmannslund (2015) fant at seks av ti gutter (62 prosent) og syv av ti jenter (74 prosent) i ungdomstrinnet mener de leser like godt som sine jevnaldrende. Dette samsvarer med at seks av ti majoritetslever opplever at de mestrer det teoretiske arbeidet på skolen. Når bare fire av ti elever med språklig minoritetsbakgrunn opplever at de mestrer det teoretiske arbeidet på skolen, hadde vi forventet at en lavere andel av disse var motiverte for å lese. Det er derfor overraskende å se at motivasjon for å lese er like stor hos elevene med minoritetsspråklig bakgrunn som hos majoritetslevene.

Skaalvik og Skaalvik (2005:133) viser til at skolemotivasjon kan defineres som motivasjon for læring, og motivasjonen vil vise seg gjennom de valgene elevene gjør. De påpeker at mens motivasjon tidligere ble ansett å være et stabilt personlighetstrekk, vet vi i dag at motivasjon vanligvis er en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurderinger og forventninger.

Når det gjelder spørsmål om faglig trivsel og lesekompetanse, har de majoritetsspråklige elevene høyere skåre enn de minoritetsspråklige elevene. Men selv om differansen i gjennomsnittsskåre er signifikant, er effektstørrelsene svake. Dette kan kanskje forklares med at minoritetslever har fordel av å være i mindretall, fordi de da får større mulighet til å bruke undervisningsspråket i skolehverdagen.

Det vil være større sannsynlighet for at elever med språklig minoritetsbakgrunn finner venner blant majoritetsspråklige elever når disse er i flertall, noe som betyr at de også får mulighet til å bruke undervisningsspråket i naturlige situasjoner sammen med sine venner utenfor skolen. I denne sammenheng er det til ettertanke at Sand (2008) finner at barn med minoritetsbakgrunn som har gått to år i barne-

hage, har bedre utgangspunkt for å klare seg godt på skolen enn de som ikke har gått i barnehage. Dette viser hvilken stor betydning et godt språkmiljø kan ha med tanke på mulighet for å lykkes i utdanningsystemet.

Sosial trivsel

Vi finner at elevene med språklig minoritetsbakgrunn ser ut til å trives dårligere på ungdomsskolen enn det majoritetselevne gjør. Mens seks av ti (59 prosent) av elevene med minoritetsbakgrunn er enige i at de trives på ungdomsskolen, gjelder dette åtte av ti (79 prosent) av majoritetselevne. Dette støttes av Bakken (2014) som finner at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har større risiko for å falle utenfor det sosiale fellesskapet på skolen.

I en nasjonal undersøkelse i 2010 gjennomførte NOVA en studie blant fire tusen elever i ungdomstrinnet. Målsettingen var å se nærmere på hvilke faktorer som hemmer eller fremmer trivsel og skolemotivasjon. Det ble i denne forbindelse konkludert med at 89 prosent av elevene var litt enige eller helt enige i at de trivdes på ungdomsskolen (Øia 2011).

Wiborg med flere (2011) viser til at skoletrivsel, motivasjon og troen på egne evner utgjør et viktig grunnlag for elevers skolehverdag, og de konkluderer med at dette er av betydning for elevenes prestasjonsnivå på skolen. Med tanke på læring er det derfor alvorlig når Krange og Bakken (1998) konkluderer med at elever med minoritetsbakgrunn har større risiko for å være svakt integrert i skolens fellesskap og falle utenfor det sosiale fellesskapet.

Allerede i barnehagealder fant Gulløv og Bundsgaard (2008) at barn med minoritetsspråklig bakgrunn ikke nødvendigvis samhandler med majoritetsspråklige barn selv om de går i samme barnehage. De konkluderer med at minoritetsspråklige barn synes å holde sammen, og at de av majoritetsspråklige barn og ansatte blir identifisert som en gruppe, til tross for at de ikke snakker samme morsmål.

Siden den første sosialiseringen finner sted i kjernefamilien, betyr det at den sekundære sosialiseringen som skjer i skolen og i jevnaldergruppen, bygger på denne. Siden venner i ungdomsalder ofte spiller en viktigere rolle med tanke på identitet og selvfølelse enn det de foresatte gjør, er det grunn til å tro at det språket som brukes i jevnaldergruppen har større betydning for den unge med tanke på opplevelse av tilhørighet og sosial trivsel.

Utsettelsesatferd

I vår studie har vi valgt å ha fokus på utsettelsesatferd fordi dette sier noe om hvor hensiktsmessig elever arbeider med skolearbeid. På påstanden «*Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innstas, utsetter jeg ofte skolearbeidet.*», svarer tre av ti (32 prosent) av majoritetselevne at de er enige eller helt enige, mens dette gjelder hele seks av ti (56 prosent) av elevene med språklig minoritetsbakgrunn.

Lødding (2009) fant at barn av innvandrere fra ikke-vestlige land bruker lenger tid enn andre ungdommer på leksearbeid i de studieforberedende studieretningene, noe som gjelder både i grunn- og videregående kurs, og hun konkluderer med at ungdom med språklig minoritetsbakgrunn viser større grad av innsats og utholdenhet i videregående utdanning enn majoritetselevne. Siden utvalget her er elever som har valgt studiespesialiserende retninger, er det grunn til å anta at dette gjelder de mest iverdige elevene.

Likevel er det slik at et gjennomgangstema i norsk utdanningsforskning siden 1990 har vært at unge med foreldre fra ikke-vestlige land har høyere ambisjoner og viser større evne til utholdenhet sammenlignet med unge i majoritetsbefolkningen. De jobber hardere enn andre, og gir ikke så lett opp når de møter motbakke (Lauglo 2010:6). I lys av dette hadde vi forventet at elevene med språklig minoritetsbakgrunn kanskje hadde mindre problemer med utsettelsesatferd enn majoritetselevne.

Når dette ikke er tilfelle kan forklaringen være at når elever med språklig minoritetsbakgrunn er i mindretall, blir de i større grad påvirket av majoritetskulturen på godt og vondt. Når de ser at norske elever ikke tar skolearbeidet så alvorlig, får de også selv en annen holdning til dette.

En annen, og kanskje likevel mer nærliggende forklaring, kan være at dersom skolearbeidet blir for krevende, er det mer fristende å utsette det. Van Eerde (2000) viser til at utsettelsesatferd oppstår når ubehag håndteres ved bruk av unngåelsesatferd, fordi man velger å utsette det som skal gjøres når dette oppleves som vanskelig. Det at elevene med språklig minoritetsbakgrunn i større grad enn majoritetselevne sliter med det teoretiske arbeidet, kan derfor forklare den store forskjellen vi ser i forhold til bruk av utsettelsesatferd.

Metodekritikk

Siden studien er basert på selvrapportering, er det alltid en fare for at elevene kan tolke påstandene ulikt når de skal

krysse av for svaralternativene. At dette er en annen form for teksttype enn det elevene er vant med til daglig kan også påvirke svarene. Siden dette gjelder for hele utvalget, og det er stort samsvar når vi ser på svarene i lys av kontrollspørsmålene, er det likevel ikke grunn til å tro at dette har påvirket funnene i stor grad.

I studien har vi valgt å se nærmere på elever som snakker et annet språk hjemme enn det de gjør på skolen (undervisningsspråket). Vi kunne tatt hensyn til hvor lenge disse elevene har bodd i Norge, men valgte ikke å gjøre dette fordi utvalget ikke er så stort.

Til tross for at det er godt dokumentert at jenter generelt har bedre språkferdigheter enn gutter har vi som tidligere nevnt, valgt å ikke skille på kjønn. Dette fordi utvalget vårt er så lite at det ikke ville være naturlig. Siden kjønnsforskjeller i forhold til språkferdigheter er uavhengige av kulturbakgrunn, mener vi også dette har mindre betydning i denne sammenheng.

Konklusjon

- Elever med språklig minoritetsbakgrunn trives dårligere på ungdomsskolen enn majoritetslevnene. Mens seks av ti (60 prosent) av elevene med minoritetsbakgrunn oppgir at de trives på skolen, gjelder dette åtte av ti (79 prosent) av majoritetslevnene.
- Elever som snakker et annet språk hjemme, mestrer ikke det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen like godt som majoritetslevnene. Mens seks av ti (60 prosent) av majoritetslevnene er enige i at de mestrer det teoretiske arbeidet, gjelder dette fire av ti (42 prosent) av elevene med språklig minoritetsbakgrunn.
- Når det gjelder motivasjon for å lese, er det ingen signifikante forskjeller mellom elever med språklig minoritetsbakgrunn og majoritetslevnene. Mellom fire og fem av ti elever, 41 prosent av majoritetslevnene og 49 prosent av minoritetslevnene, mener de leser like godt som sine jevnaldrende.
- Når det gjelder lesekompetanse, har elever som snakker et annet språk hjemme, mindre tro på egen mestring enn majoritetslevnene. Mens syv av ti (69 prosent) av majoritetslevnene mener de leser like godt som sine jevnaldrende, gjelder dette halvparten (53 prosent) av elevene med språklig minoritetsbakgrunn
- Elever med språklig minoritetsbakgrunn sliter i større

grad enn andre med utsettelsesatferd. Mens dette gjelder tre av ti (32 prosent) av majoritetslevnene, gjelder det nesten seks av ti (56 prosent) elever med språklig minoritetsbakgrunn.

Det er verdt å merke seg at elever med språklig minoritetsbakgrunn trives noe dårligere på ungdomsskolen enn majoritetslevnene, samtidig som de har mindre grad av tro på egen mestring, og i større grad sliter med utsettelsesatferd.

Når det gjelder spørsmål om interesse for å lese (lese-motivasjon), er det likevel ingen signifikante forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Samtidig er det verdt å merke seg at halvparten av elevene med språklig minoritetsbakgrunn mener de leser like godt som sine jevnaldrende. Dette samsvarer med at elevene i vårt utvalg som snakker et annet språk hjemme til daglig bare ligger gjennomsnittlig en halv karakter under majoritetslevnene i norsk.

Når Wiborg med flere (2011) finner at elever med ikke-vestlig bakgrunn ligger gjennomsnittlig en hel karakter under majoritetslevnene i alle fag, styrker dette vårt inntrykk av at skolene i vårt utvalg er på rett vei. En faktor som kan ha betydning i denne sammenheng er at elevene med språklig minoritetsbakgrunn bare utgjør rundt ti prosent av elevgruppen. Som vi så innledningsvis er dette noe Grøgaard (2012) konkluderer med at både elever med språklig minoritetsbakgrunn og majoritetslever profiterer på.

Avslutning

I Stortingsmelding 10 (Kunnskapsdepartementet 2014-2015:24) vises det til at utdanning fremmer målet om likeverd og like muligheter, samtidig som det legger til rette for deltagelse og medbestemmelse. I dette perspektivet er det et nederlag for den norske skolen at elever med ikke-vestlig bakgrunn gjør det dårligere faglig sett, ikke minst fordi vi forventer like rettigheter med tanke på mulighet til å fullføre videregående utdanning.

Når vi ser at elevene i vårt utvalg får bedre karakterer i norsk enn det elever med ikke-vestlig bakgrunn gjør på landsbasis, er det grunn til å tro at de profiterer på at de får mulighet til å bruke undervisningsspråket i naturlige situasjoner sammen med venner i skolehverdagen. Likevel finner vi forskjeller på minoritets- og majoritetslevnene når det gjelder lesekompetanse og trivsel. Dette samsvarer med Melby-Lervåg og Lervågs funn (2014) som viser at det å være tospråklig kan ha negativ effekt på språkutvikling og leseforståelse.

Vi vet at elever som har gode arbeidsvaner gjør det bedre på skolen. Samtidig viser både Sirois og Tosti (2012) og Jaffe (2013) til at utsettelsesatferd fører til stress, angst, nedstemthet, motløshet og redusert psykisk velvære. I dette perspektivet er det alvorlig at nesten seks av ti elever med språklig minoritetsbakgrunn sliter med denne type atferd.

Årsakssammenheng når det gjelder spørsmål om bruk av utsettelsesatferd er sannsynligvis sammensatt, men det er likevel grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt dette gjenspeiler elevenes holdninger til skolearbeid, eller om det kan være et resultat av at det teoretiske skolearbeidet er for vanskelig. Dersom det sistnevnte er tilfelle, bør det stilles spørsmål ved om elevene får tilbud om det tilpassede opplæringstilbudet de har krav på.

Selv om mange elever med språklig minoritetsbakgrunn får særskilt språkopplæring i henhold til Opplæringsloven §2-8, har vi fortsatt en vei å gå før de har samme muligheter som andre til å fullføre videregående utdanning. Likevel er det positivt at elever med majoritetsbakgrunn profiterer på å ha noen elever med språklig minoritetsbakgrunn i klassen. Dette kan bety at også disse får utbytte av den særskilte språkopplæringen som tilbys. Om dette skjer fordi elevgruppen reduseres når tilbudet om språkopplæring gis utenfor storklassen, eller om språkopplæringen kommer alle elevene til gode fordi timene bidrar til økt lærertetthet, er usikkert. I forhold til disse spørsmålene er det uten tvil stort behov for videre forskning.

Litteratur

- Amundsen, M-L. & Garmannslund, P. E. (2015) Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*. 3:16-23.
- Bakken, A. (2014) *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*, NOVA Rapport 7/15, Oslo, NOVA.
- Bakken, A. (2009) *Ulikhet på tvers? Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo, NOVA, Rapport 8/2009.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996) Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*. 7(1):1-15.
- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Cohen, J. (1992) A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1): 155-159
- D' Hondt, F., Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2015) Do Attitudes toward School Influence the Underachievement of Turkish and Moroccan Minority Students in Flanders? The Attitude-Achievement Paradox Revisited. *Comparative Education Review*, 59 (2): 332-354.
- Downey, D. B. (2008) Black/White Differences in School Performance: The Oppositional Culture Explanation. *Annual Review of Sociology*, 34: 107-126.
- Garmannslund, P. E. (2013) Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid. *Spesialpedagogikk* (5): 49-58.
- Grøgaard, J. B. (2012) *Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver?* Oslo, NIFU, Rapport 38/2012
- Gulløv, E. & Bundgaard, H. (2008) *Forskel og fellesskap. Minoritetsbørn i daginstitution*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Harriott, J. & Ferrari, J.R. (1996) Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*. 78 (2): 611-616.
- Heath, A. F., Rothern, C., & Kilpi, E. (2008) The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235.
- Helland, H. & Støren, L. A. (2011) Sosial reproduksjon i yrkesfagene. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 2 (11):151-180.
- Hoover, A. & Gough, P. (1990) *The Simple View of Reading*. Southwest Educational Development Laboratory, USA, Austin, University of Texas.
- Jaffe, E. (2013) Why Wait? The science behind procrastination. *APS, Observer*. 26 (4):12-16.
- Krange, O. & Bakken, A. (1998) Innvandererungdoms skoleprestasjoner- Tradisjonelle klasseskiler eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 39 (3).
- Lauglo, J. (2010) *Unge fra innvandrerrfamilier og sosial kapital for utdanning*, Oslo, Norges Forskningsråd.
- Lødding, B. (2009) *Sluttere, Slitere og sertifiserte; Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Oslo, NIFU, Rapport 13/2009, NIFU STEP.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014) Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First-and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 2014. Vol. 140, 2:409-433.
- Kunnskapsdepartementet, Stortingsmelding 10 (2014-2015) *Muligheter for allmennskolerettighetene som mål og middel i utenriks- og utviklingspolitikken*. Oslo, Det kongelige utenriksdepartement.
- Nordahl, T. (2011) *Eleven som aktør*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Opheim, V., Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013) *Jakten på kvalitetsindikatorene*. Oslo, NIFU, Rapport 23/2013.
- Pajares, F. (2008:111-140) Motivational role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. I: Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (red.) *Motivation and self-regulated learning : theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Sand, S. (2008) *Ulikhet i felleskapet: flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset, Oppland bokforlag.
- Sirin, E. F. (2011) Academic Procrastination among Undergraduates Attending School of Physical Education and Sports: Role of General Procrastination, Academic Motivation and Academic Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*. 6 (5): 447-455.
- Sirois, F.M. & Tosti, N. (2012) Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational Emotive Cognitive Therapy*. 30:237-248.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena*, 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Steel, P. (2007) The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull.* 133(1): 65-94.
- Steel, P. (2010) Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*. 48(8): 926-934.
- Støren, A.L., Helland, H. og Grøgaard, J.B. (2007) *Og hvem stod igjen?* Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001. NIFU, Rapport 14/2007.
- Sørle, M-A. (1998) *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo, Pax forlag.
- Tetzchner, S. Von, (2001) *Utviklingspsykologi*. Oslo, Gyldendal akademiske forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Komponenter for god leseopplæring*. <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Komponenter-i-god-leseopplering>.
- Øia, T. (2011) *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring, resultater*. Oslo, NOVA. Rapport 9/2011.
- Østberg, S. (2003) *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Van Eerde, W. (2000) Procrastination: Self-regulation in Initiating Aversive Goals. *Applied Psychology*. 49 (3): 372-389.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å. & Grøgaard, J. B. (2011) *Elevers prestasjonsutvikling - hvor mye betyr skolen og familien?* Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater», NIFU Rapport 35/2011.