

Kandidatnummer: 226877

# Skoleprestasjoner og Psykiske Vansker blant Barn på Skolen

En Analyse av Første- og Andregenerasjons Innvandrerbarn  
Utdanningsforutsetninger og Skolepress

**Mastergradavhandling**

Universitetet i Sørøst- Norge  
Vår 2023

Fakultet for, idretts og  
utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og  
samfunnsfag

---

Studieprogram: MG2SA8

Kull: MGLU2-H18

**Universitetet i Sørøst-Norge**  
Fakultet for idretts og utdanningsvitenskap  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Kandidatnummer: 226877

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg en viktig og aktuell problemstilling i det norske utdanningssystemet: “Har første- og andregenerasjons innvandrerkvinner samme forutsetninger som etnisk norske kvinner til å prestere på skolen, og opplever noen av dem mer skolepress og andre psykiske vansker?” Med en innvandrerbefolkning som har mer enn tredoblet seg de siste to tiårene, reflekterer norske skoler landets voksende og diversifiserte befolkning. Dette arbeidet undersøker hvordan denne demografiske endringen påvirker skoleprestasjoner og psykiske vansker, med et spesielt fokus på ungdom med innvandrerbakgrunn.

Oppgaven bygger på et solid teoretisk fundament som inkluderer definisjoner av første- og andregenerasjons innvandrere, samt konsepter som kultur og identitet, hybridisering, og møtet mellom skolen og innvandrerelever. Max Webers (2016) forståelse av kultur som et meningsfullt utsnitt av tilværelsen gir grunnlag for å utforske kulturelle verdier og identitetskonstruksjoner. Hybridiseringsteorien brukes for å forstå sammensmeltingen av ulike kulturelle uttrykk og identiteter, spesielt blant ungdom i et flerkulturelt samfunn. Videre diskuteres Baumrind’s oppdragsstiler og deres potensielle innvirkning på ungdommens skoleprestasjoner og velvære.

I metodologisk forstand ble det klart tidlig i masterprosessen at det var nødvendig å undersøke lærernes erfaringer og tolkninger av undervisning i kulturelt mangfoldige klasserom. En kvalitativ metode ble valgt for å gi en dyptgående og detaljert forståelse av ikke-observerbare fenomener som tro. Kvalitativ forskning, som ofte legger vekt på ord og språk fremfor mengder eller tall, sikter mot å oppdage hvordan mennesker forstår, opplever, tolker og produserer den sosiale verden. Kvalitative intervjuer ble brukt for å få kunnskap om engelsklæreres tro og erfaringer med undervisning i kulturelt mangfoldige klasserom. Intervjumetoden oppfordrer deltakerne til å beskrive hva de opplever, føler og hvordan de oppfører seg så grundig som mulig. Dette gjør det mulig å utforske emnet i dybden og å se hvordan og hvorfor deltakerne rammer inn ideene sine. Semistrukturerte intervjuer ble foretrukket fordi de bruker temaer fra deltakernes hverdag for å forstå deres perspektiver. Denne intervjumetoden tilbyr fleksibilitet, da forskeren kan ha temaer eller spørsmål allerede

forberedt og justere rekkefølgen og formen på spørsmålene for å følge opp og undersøke de spesifikke svarene deltakerne har gitt.

Funnene viser at skoleprestasjon og ressursfordeling varierer mellom etnisk norske og innvandrerkvinner, og at det er en sammenheng mellom skolepress og psykiske vansker. Språkvansker er en gjentakende utfordring blant innvandrerkvinner, noe som kan påvirke både akademisk suksess og psykisk velvære. Det er også identifisert at innvandrerkvinner kan oppleve konflikter mellom skolens forventninger og deres kulturelle og familiære verdier, noe som kan føre til økt stress og psykiske vansker.

For å adressere disse utfordringene, foreslår oppgaven tiltak som inkluderer etablering av møtesteder på skolen, hvor elever kan få støtte og veiledning, samt tilgang til helsetjenester. Det understrekes viktigheten av å involvere foreldre med innvandrerbakgrunn for å sikre bedre kommunikasjon og redusere hjemmefra press. Tiltakene er designet for å skape et støttende og tilpasset læringsmiljø som tar hensyn til elevenes individuelle behov, uavhengig av kulturell eller etnisk bakgrunn. Oppgaven konkluderer med at det er et presserende behov for et kulturelt og inkluderende læringsmiljø i norske skoler. Et slikt miljø bør kunne måle resultater og tilpasse undervisningen for å imøtekomme behovene til innvandrerkvinner, og dermed fremme likhet i utdanningssystemet.

## Forord

Etter fem år på universitet i Sørøst- Norge er jeg glad og takknemlig for endelig å kunne fullføre graden. Mens det å skrive denne oppgaven har vært en lang og utfordrende prosess med oppturer og nedturer, setter jeg pris på den verdifulle lærdommen den har lært meg underveis. Mens jeg skriver de siste ordene i denne oppgaven, kan jeg ikke la være å tenke på de jeg er takknemlig for og gjort denne prosessen enklere.

Gjennom master studiet har jeg opparbeidet meg kunnskap omfattende kunnskap og forståelse innenfor psykologifaget og pedagogikk. Med slik kunnskap har vi valgt å sette søkelys på psykisk helse blant, minoritets- og majoritetsgrupper men spesielt andregenerasjons innvandrere i Norge, en retning som er absolutt viktig og ikke minst relevant i dagens samfunn. Jeg har spesielt valgt å sette søkelys mot psykisk helse mellom minoritetsgruppene i Norge opp imot den etnisk norske befolkningen, fordi det er begrenset med forskning gjort i dette feltet i Norge i forhold til andre land i verden. Siden det er et veldig omfattende tema, har jeg valgt å begrense oppgaven til jenter i ungdomsalderen. Denne oppgaven skal presentere en grundig analyse av ulike faktorer og bakenforliggende kulturelle forskjeller som påvirker den psykiske lidelsen hos de forskjellige etniske gruppene som etnisk norske og første- og andre generasjonsinnvandrere og særlig jenter.

Først vil jeg takke informantene mine for at de gjorde dette prosjektet mulig og tok seg tid til å dele tankene sine med meg. Jeg vil også takke alle vennene mine fra både skolen og alle andre steder; Universitet i Sør -Øst-Norge ville ikke vært det samme uten dere. For mine medstudenter og venner, de utallige timene tilbrakt sammen på campus, ville ikke vært like spesielle uten dere alle. Deres støtte og tilstedeværelse har gjort denne krevende prosessen mye enklere og morsom. Dessuten, min fantastiske og støttende familie, takk for at du alltid har vært der for meg og oppmuntret meg gjennom de fem årene og mens jeg skrev denne oppgaven. Jeg er så takknemlig for dere. Til slutt vil jeg takke min veileder Rønnaug Sørensen for innsiktsfulle diskusjoner og god veiledning gjennom denne lange og forvirrende prosessen. Jeg håper denne oppgaven vil inspirere flere til å gjennomføre forskning på minoritetsgrupper i Norge og ikke minst hvordan ulike faktorer påvirker skolepresentasjon.

Thivikka Kanagasingam

Desember 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn og relevanse	9
<b>2.0 Teoretiske betraktninger</b>	<b>10</b>
2.1 Etnisk sammensetning	10
2.1.1 Norske og innvandrere	10
2.1.2 Kultur og identitet	11
2.1.3 Hybridisering	14
2.2 Konflikter og subkulturelle verdier	15
2.2.1 Skolen og et vanskelig møte	15
2.2.2 Motstand mot skolesystemet – perspektiver	15
2.3 Akkulturasjonsteori	16
2.4 Assimilering	18
2.5 Kjønn sosialiseringmodellen	18
2.6 Innvandrer paradokset	19
2.6.1 Atferdsrelaterte utfall	20
2.6.2 Fysisk helse utfall	21
2.6.3 Mental helse utfall	21
2.6.4 Utdanningsutfall	22
2.7 Kulturoverføringsteori	22
2.8 Baumrind's oppdragelsesstiler	25
2.8.1 Autoritativ oppdragelsesstil	25
2.8.2 Autoritær oppdragelsesstil	26
2.8.3 Ettergivende lederstil	27
2.8.4 Uinvoldvert lederstil	28
<b>3.0 Metodiske betraktninger</b>	<b>29</b>
3.1 Kvalitativ forskning	29
3.1.1 Kvalitative intervjuer	30
3.1.2 Semi- strukturelt intervju	30

3.2 Data innsamling og informanter	31
3.2.1 Prøvetaking	31
3.2.2 Valg av informanter	32
3.2.3 Intervjuguide	33
3.3 Gjennomføring av intervjuene	34
3.4 Analyse prosess	35
3.4.1 Transkribering av data	35
3.4.2 Metode av analyse	36
3.5 Reliabilitet og Validitet	38
3.5.1 Transkripsjonens pålitelighet og gyldighet	38
3.5.2 Forskningsprosjektets pålitelighet og gyldighet	38
3.6 Etniske vurderinger	41
3.7 Oppsummering av kapitlet	42
<b>4.0 Presentasjon av sentrale funn</b>	<b>42</b>
4.1 Skolepresentasjon	43
4.2 Skolepress og psykiske vansker	46
4.2.1 Ulike utfordringer	49
4.3 Tiltak	51
4.3.1 Tiltak på skolen	51
4.3.2 Tiltak med foreldre	53
4.3.3 Tilpasset undervisning	57
4.4 Kulturell og inkluderende læringsmiljø	58
4.5 Måle resultater	60
<b>5.0 Drøfting</b>	<b>62</b>
5.1 Skoleprestasjon og ressursfordeling	63
5.2 Skolepress og psykiske vansker	64
5.3 Ulike utfordringer og tilpasninger	66
5.4 Tiltak og samarbeid med foresatte	67
5.5 Målinger av resultater og relasjoner	69

5.6 Kritikk	71
<b>6.0 Hvorfor er denne kunnskapen viktig</b>	<b>72</b>
<hr/>	
<b>7.0 Konklusjon</b>	<b>73</b>
<hr/>	
7.1 Videre forskning	74
<b>8.0 Litteraturliste</b>	<b>75</b>
<hr/>	
8.1 Liste over figurer og tabeller	80
8.1.1 Figurer	80
8.1.2 Tabeller	80
8.2 Vedlegg	81
Vedlegg 1: Vurderingsskjema av behandling av personopplysninger	81
Vedlegg 2: skjema for informant samtykke	83
Vedlegg 3: Intervjuguide	88



## 1.0 Innledning

I løpet av de siste to tiårene har innvandrerbefolkningen i Norge mer enn tredoblet seg i størrelse, med over én million mennesker med innvandrerbakgrunn ved inngangen til 2022 (IMDi, 2022). Etter hvert som Norges samfunn blir mer mangfoldig, gjenspeiler skolene på samme måte landets voksende og diversifiserte befolkning. Følgelig går mange elever fra ulike kulturer, etnisiteter og religiøse overbevisninger, sammen med ulike identiteter, på norske skoler. Slik fremhever Kunnskapsdepartementet at elevene skal få forståelse for hvordan mennesker lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og levesett (s. 7). Videre, ifølge Kunnskapsdepartementet, heter det i kjerneplanen at:

*«I en tid hvor befolkningen er mer diversifisert enn noen gang før, og hvor verden nærmer seg hverandre, øker språkkunnskaper og kulturell forståelse i betydning. Skolen skal støtte utviklingen av hver persons identitet, gjøre elevene trygge på hvem de er, og også presentere felles verdier som trengs for å delta i dette mangfoldige samfunnet og åpne dører til verden og fremtiden»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Videre, for å få et større bilde og en dypere forståelse av det foreslåtte spørsmålet, vil følgende 3 underspørsmål bli behandlet i oppgaven:

- Er det forskjell mellom elever som er første- og andregenerasjonsinnvandrere og etnisk norske elever når det kommer til skoleprestasjon?
- Er det forskjell mellom elever som er første- og andregenerasjonsinnvandrere og etnisk norske elever når det kommer til psykiske vansker
- Er det noe forskjell på skoleprestasjon og utvikling av psykiske lidelse når det kommer spesifikt til etnisk norske jenter og første- og andregenerasjons innvandrere jenter?

Med å ha tatt hensyn til disse tre underspørsmålene har jeg valgt å konstruere en problemstilling som følger:

**Problemstilling:** «har første og andregenerasjons jente innvandrere samme forutsetning som etnisk norske jenter til å prestere på skolen og opplever noen mer skolepress og andre psykiske vansker?»

## 1.1 Bakgrunn og relevanse

Denne master oppgaven tar hovedsakelig for seg to primære teorier nemlig innvandrer paradokset og kulturoverføringsteorien. Det har blitt valgt å sette søkelys på disse to teoriene for disse vil gi en oversikt over rammeverket til ulike utfordringer eller erfaringer elever med innvandrerbakgrunn kan ha på skolen. *Innvandrer paradokset: Montazer og Wheaton (2011) i lik linje med Nguyen og Benet-Martinez (2013)* rapporterer at mennesker med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis har høyere sannsynlighet for å utvikle psykiske lidelser enn etnisk norske (Montazer & Wheaton, 2011) (Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Denne teorien går ut på at menneskers med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis har høyere sjanse for å utvikle psykiske vansker enn etnisk norske mennesker. Denne teorien utfordrer spesielt de etterkommerne til første generasjons innvandrere som er mer utsatt for psykiske vansker enn på grunn av kulturelle tilpasninger. Den legger spesielt vekt på at det å være et menneske med innvandrerbakgrunn er ikke en risikofaktor for å utvikle psykiske lidelser. Det er helle andre faktorer som sosial støtte, tilpasninger ressurser som har en påvirkning på deres psykiske helse (Montazer & Wheaton, 2011a).

På den andre siden skal vi ta for oss kulturoverføringsteorien hvor noen forskere argumenterer for at andre generasjon innvandrere kan oppleve konflikter mellom hjemme kulturen og vertskulturen (Trommsdorff, 2008). Dette kan påvirke deres identitet og engasjement i skolen. For eksempel kan foreldre fra hjemlandet ha andre forventninger og verdier knyttet til utdanning, som kan kollidere med skolesystemet i vertslandet. Elever med innvandrer bakgrunn kan oppleve identitetskonflikt og indre utfordringer når det kommer å veksle mellom to kulturer. Barn som står mellom to ulike kulturer kan bli eksponert for kultursjokk, verdier normer og ikke minst forventninger som kan være vanskelig å håndtere til tider. Slike konflikter kan føre til at man sliter med å finne sin egen identitet og ikke klare å tilpasse seg vertsamfunnet (Trommsdorff, 2008).

Denne master oppgaven skal ta for seg å undersøke om det er en korrelasjon i disse teoriene i sammenheng med problemstillingen og erfaringer fra lærere og helsepersonell jeg har valgt å intervju. Denne oppgaven skal absolutt ikke av å bekrefte eller bekrefte det ene, men eller belyse problemstillingen vår på vegne av teorier og erfaringer. Med andre ord skal ikke oppgaven rett mot å bevise noe form for teori, men heller skape en dybdeforståelse i hvordan teoriene kan anvendes og forstås i lys av reelle situasjoner som kan oppleves i skolekontekst.

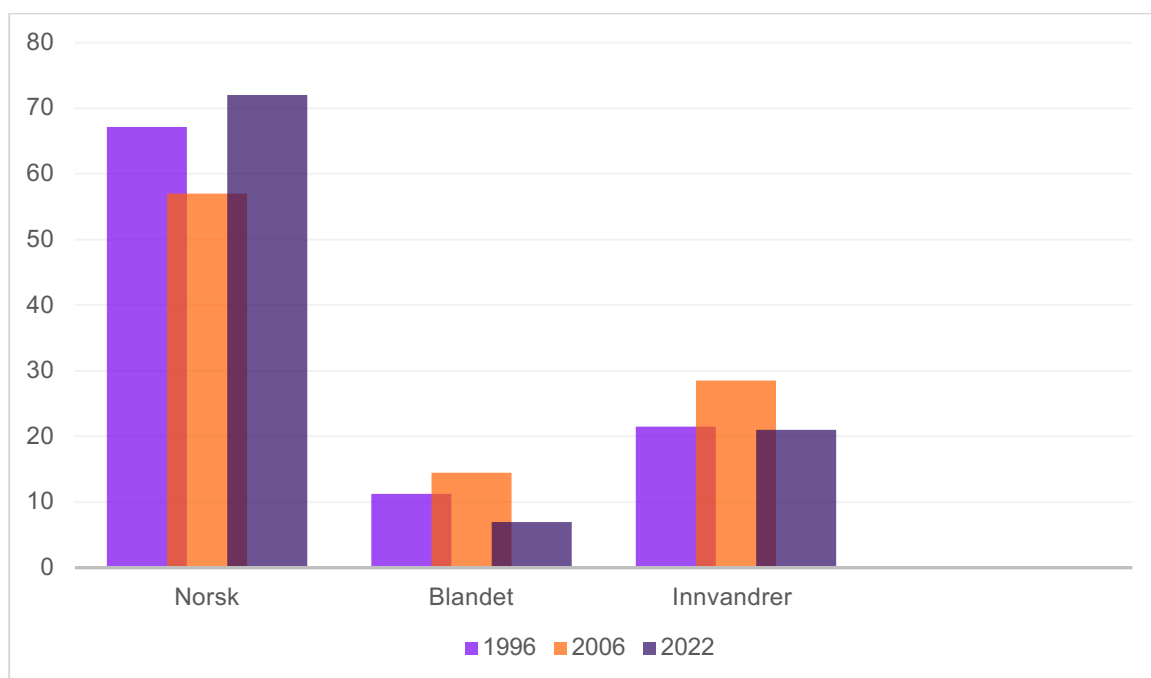
## **2.0 Teoretiske betraktninger**

### **2.1 Etnisk sammensetning**

#### **2.1.1 Norske og innvandrere**

I hvor stor grad har det foregått forskyvninger når det gjelder befolkningshelse etniske sammensetning? Kategorien innvandrere er bestemt ut fra at begge foreldre er født i utlandet. Norske er definert ut fra at far og mor er født i Norge. Det er en av foreldrene er født i Norge og den andre i et annet land er den unge kategorisert som blandet. Hvis opplysning om enten far eller mor mangler brukes den foreldre vi har opplysninger om til å klassifisere den enkelte unge- enten som norsk eller som innvandrer (Tønnessen & Syse, 2021).

I denne definisjonen gjøres det ikke noe skille mellom første andregenerasjons unge innvandrere i sosialt utsyn defineres førstegenerasjon innvandrere som personer «født i utlandet av to personer som også er født i utlandet», mens andre generasjons innvandrere er «personer født i Norge av to foreldre som er født i utlandet». Førstegenerasjon er ekte innvandrere- født i et annet land. Andre generasjons derimot er personer født i Norge av to foreldre som er født i utlandet. En mer dekkende samlebetegnelse for ungdom med utenlandsk fødte foreldre vil derfor være å kalle dem for barn med innvandrerbakgrunn- uansett om de tilhører første eller andre generasjon. I fortsettelsen vil betegnelsen innvandrere barn og barn med innvandrerbakgrunn blir brukt likeverdig om hverandre (Tønnessen & Syse, 2021).



Tabell 1: Statistikk av antall norske, blandet og innvandrere i Norge i 1996, 2006 og 2022

Andelen unge med innvandrere bakgrunn har gått ned fra 28,5% i 2006 til 21% i 2022. Men på den andre siden har andelen som har ti foreldre som begge er født i Norge gått ned fra 67,2% til 57% men gått opp igjen til 72%. Det er også en relativ sterk økning av andel av unge der enten mor eller far er født i Norge og den andre parten er født i et annet land- i fra 11,3% i 1996 til 14,5% 2006, men en kraftig nedgang i 2022 hvor det var 7% (Folkehelseinstitutt, 1996, 2006 2018 & 2022).

### 2.1.2 Kultur og identitet

Kultur er ut ifra en sosiologisk forståelse de verdier, væremåter, motivasjonsstrukturer, identitetskonstruksjoner, normer, myter og ideologier som samfunnet individer er bærere av og som de deler med andre (kilde). Max Weber forklarer at kultur er «*et endelig utsnitt av tilværelsens meningsløse uendelighet og som fra menneskets standpunkt forenes med mening og betydning*» (Joas, 2006: Max Weber 1997) .Ut ifra det enkelte individs perspektiv er kultur «*et ytre system av nedarvet kollektive normer, verdier og væremåte- noe vi deler med andre,*

*og samtidig er blitt et indre system eller en forestillingsverden- av mer personlig karakter»* (Joas, 2006).

Selv om kultur blir sett på som en kollektiv størrelse er det «endelige utsnittet» om hver enkelte, bevisst eller ubevisst et personlig prosjekt. Spenningen mellom kultur og identitet rommer omfattende teoretiske spørsmål som «hvordan skjer overgangen mellom disse to nivåene?», «hvorfør velger eller intra analyserer individer ulikt?» Dette handler om individenes dannelsesprosess, deres sosialisering, personlige legning og valg, men også om endring av forutsetninger og handlingsbetingelser (Vedøy & Vassenden, 2020) I en situasjon hvor din familie er innvandrere, er det ikke bare de kulturelle orienteringene fra familiens oppholdsområder som overtas og danner grunnlag for aktiviteter og orientering. Det gjelder også holdninger og normer fra stedet der du bor i.

Oppbygningen av konsolideringen av egen identitet og særlig sentralt i overgangen fra barn til voksen enkelt uttrykt er identiteten individets svar på det grunnleggende spørsmålet: hvem er jeg? For Tetzchner dreier identitetsdannelse seg om å konsentrere «*personlige meninger*» (von Tetzchner, 1993). Identitet i en slik forstand er knyttet til å være genuin, den eneste og ulik alle andre. Samtidig relatere identitetskonstruksjon seg til meningsdannende sosiale kollektiver. I prosessen fram mot å danne seg en identitet forholder den unge seg til det Georg Herbert Mead (1972) kaller for «signifikante andre». Der bruker han speilet som en metafor. Den enkelte må se seg speilet for å bli til et individ- eller for å se seg i relasjon til andre. Speilet er en sosial kontekst. Det er en rekke andre rundt oss, men noen av disse framtrer som særskilt viktige, det vil si som «de signifikante andre» (Biesta, 2005).

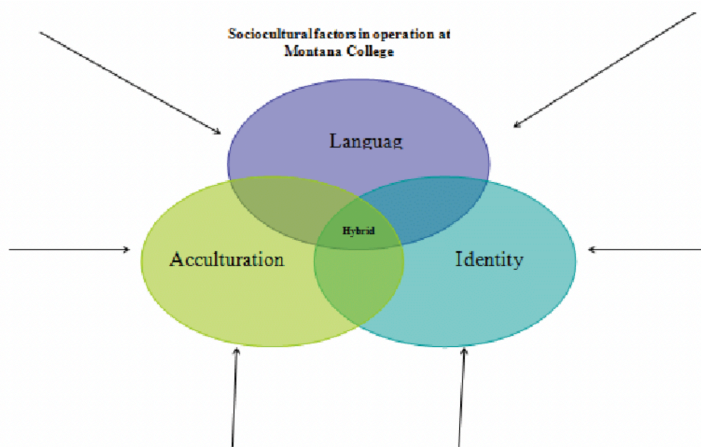
Slik har identitetsbegrepet to grunnleggende ulike betydninger. Den ene er knytta til å være det samme som eller lik noen i den gruppa man identifiserer seg med, og dermed på samme tid forskjellige fra eller avgrenset fra andre grupper. Den andre forestillingen innebærer å være genuin, den eneste og ulik alle andre. Den individuelle bevisste væren er et antall utviklet av Mathiesen 1998. Identitetskonstruksjoner er en prosess under konstant endring og revisjon (Klepp & Storm-Mathisen, 2005)Spesielt vil ungdomsfasen med sine raske sosiale endringer, nye erfaringer, nye krav og utfordringer og utvikling av voksen, evne til forståelse og refleksjon, og åpner for konsolidering av utvikling av ny identitet.

Et sentralt spørsmål vil være «*i hvilken grad barn med innvandrerbakgrunn tar vare på eller endrer sin tilknytning til sine foreldres identitet og kultur i møte med det norske samfunnet?*» Det kan tenkes ulike posisjoneringer eller tilpasninger. Noen av disse barna holder fast identitetene som er knyttet til sine foreldres kultur og bakgrunn, mens andre ønsker å være mer «norske» (Hernandez et al., 2012). Mange utvikler en mer sammensatt identitet der den enkelte føler seg både som «pakistaner» eller «tyrker» samtidig som man identifiserer seg som norsk. En annen mulighet er at ungdom med innvandrerbakgrunn føler hverken tilknytning til det norske og foreldrenes opprinnelseskultur. Slike meningsdannende prosesser foregår i sosiale arenaer som i hjemmet, på skolen og i ulike fritidsaktiviteter (Hernandez et al., 2012). Nærmere forklart vil unge med ulike bakgrunner kunne møtes sammen med norskfødte foreldre. I det subkulturelle feltet der ungdom befinner seg, tilbyr de internasjonale og ofte angloamerikansk-inspirerte ungdomskulturene et felles møtested for de uten sterk tilknytning til hverken norsk-kulturelle tradisjoner eller til innvandrerulturen (Hernandez et al., 2012).

*Hva er sammenhengen mellom forvaltning av identitet og tilknytning til disse aldersbestemte subkulturene?* Med en slik problemstilling stiller unge med norskfødte foreldre og unge med innvandrerbakgrunn mer eller mindre på lik fot. Grovt sett står de unge mellom tre sett av kulturelle tradisjoner eller meningsbærer denne sosiale fellesskap. Det første er tradisjoner og normer med opphav og røtter i foreldrenes opprinnelseskultur. Det andre er tradisjoner og normer med røtter i norsk kultur og tradisjon. For mange vil slike tradisjoner skille seg ut ved at de har mer autoritet, makt og tyngde. Innenfor norsk territorium og den norske nasjonalstaten er norske tradisjoner hegemoniske. De er langt på vei en norm som andre tradisjoner vurderes etter norsk tradisjon. Den tredje går ut på at de tradisjonelle ungdomskulturene har sitt opphav i urbane og vestlige ungdomsmiljøer eller i en mer tydelig kommersielle uttrykksform, slik de blant annet opptrer i media. Her benyttes gjerne sterke estetiske uttrykk som identitetsmarkører. Berkaak og Ruud (1994) hevder at disse typer barn og ungdomskulturer stort sett ekskluderer andre alderskategorier. Forhold som eksplisitt relateres til disse fenomenene for fellesskap vil bare i liten grad berøres i denne oppgaven (Onsrud, 2013; Berkaak og Ruud 1994).

### 2.1.3 Hybridisering

For å videre forstå møtet mellom ulike kulturer og kulturimpulser kan det benyttes et perspektiv som setter søkelys på hybridiseringsprosesser. Ulike stilelementer og kulturelle uttrykk blandes til en egen sammensmeltning, eller meningsproduksjon (Hoel, 2014). Det er en generell oppfatning at vi konstruerer identitet ved å vektlegge noen få trekk på seg selv eller i samfunnet slik at de omdannes til emblemer «*eller særmerker på en kultur eller en identitet*». Et resultat av dette kan være at det utvikles nye identiteter, kulturmenn, mønster og selvoppfatninger. Spørsmålet blir hvordan vi kan forstå ungdomskulturelle praksiser i en slik flerkulturell kontekst. Felles for ungdom både med og uten innvandrerbakgrunn er at de må lære seg å beherske koden (normen) i et samfunn med rask endring og som til dels er svært forskjellig fra det samfunnet foreldrene vokser opp i (Hoel, 2014).



Figur 1: Andre grad beskrivelse av konseptet hybridisering i sosiale faktorer

Det moderne samfunnet karakteriseres gjerne som individualisering, refleksiv modernitet og nye form for risiko (Hoel, 2014). Forutsigbarheten som kjennetegnet industrisamfunnet er redusert, og det tradisjonelle synet på hvordan man skulle leve har tatt ny form.

Individualiseringen innebærer på en side og undergraver øving av tryggheten i kollektiver, men vil på en annen gi en ny forutsetning for refleksivitet. Sentralt i et slikt perspektiv er at trekk ved det høymoderne samfunnet øker behovet for en mer aktiv og selektiv individs konstruksjon. Individene er mer overlatt til seg selv, og kan i mindre grad støtte seg til

tradisjoner når de skal foreta viktige valg. Spesielt for familier fra områder der moderniserings prosessene ikke er kommet så langt, er det rimelig å tenke seg at tradisjoner ofte er sterkere kollektivt der orienteringer står i kontrast til den individualistiske ideologien som preger vestens senmoderne samfunn (Hoel, 2014).

## **2.2 Konflikter og subkulturelle verdier**

### **2.2.1 Skolen og et vanskelig møte**

Det kan tenke seg at andre generasjons innvandrere er mer integrerte i det norske samfunnet i den betydningen at flere har norsk identitet og norske venner, og færre føler seg som innvandrere. Den sterke tilknytningen til det norske samfunn kan også innebære negative opplevelser og erfaringer. Djuve og Hagen (1995) viser at følelsen av å tilhøre i en gruppe som blir diskriminert, er relativt utbredt flykninger i Oslo (Djuva, 2003; Hagen 1995). Engen (1996) dokumenterer innvandrere elever får svakere i norsk og matematikk (Bjelland, 2005: Engen 1996). Andre tilsvarende undersøkelser viser at innvandrere elever har i større grad problemer med å oppnå gode karakterer (Bakken 1998, Helland 1997, Luglo 1996). En positiv framtidsoptimisme kan lett bli snudd til en følelse av at det likevel ikke nytter svaret på en slik situasjon vil være blandet noen vil fortsette å opprettholde troen på at skolen arbeid og flid gir resultater på lengre sikt.

### **2.2.2 Motstand mot skolesystemet – perspektiver**

Skolen er møteplasser for alle barn. Gjennom skolen får de unge testet muligheter, forutsetninger, interesser og begrensinger. Den representerer et kvalifiserende møte mellom nåtid og fremtid. Grupper av elever opplever skolehverdagen som lite meningsfull, de kjeder seg eller blir konfrontert med en serie med nedgang i undervisningen. Barn og unge opplever krav og forventninger som de ikke er i stand til å fylle. Slike negative erfaringer kan bli forsterket gjennom konflikter med lærere og medelever. Andre vil kunne utvikle ulike former for motstandskultur. Når elever ikke finner seg til rette i undervisningen, mangler driv, eller har problemer med å oppfylle skolen krav, har dette innenfor sosiologien tradisjonelt vært

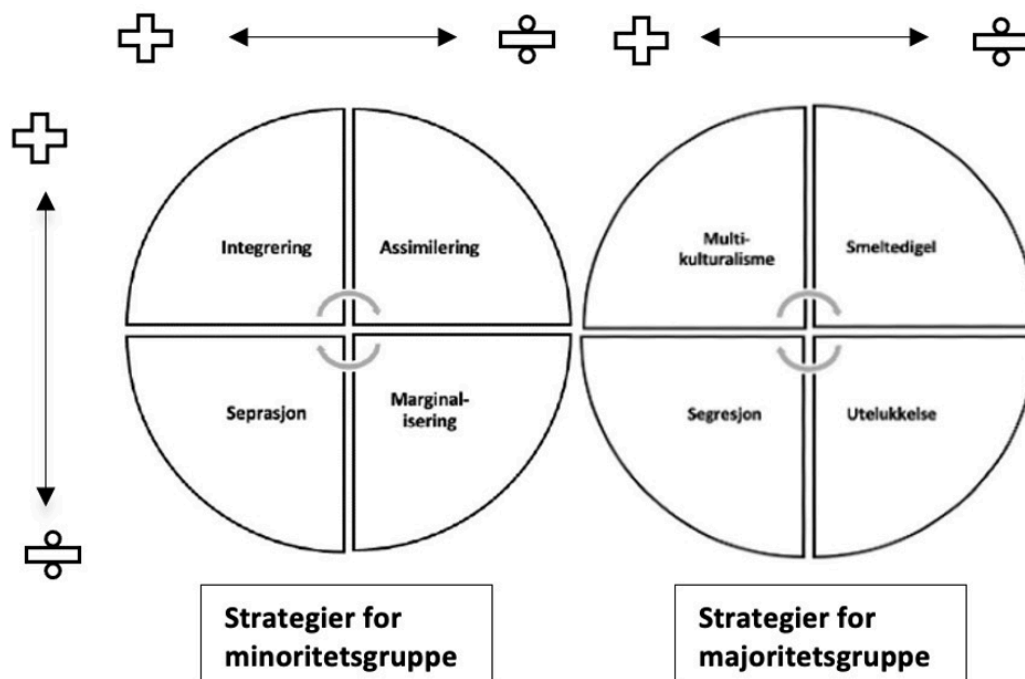


tolket ut fra tre perspektiver: et *verdiperspektiv*, et *kulturperspektiv* og ut fra *sosial posisjonsteori* (Bjelland, 2005).

Verdiperspektivet legger vekt på at oppdragelsespraksis og sosialt miljø i ulike grad motiverer barn til å prestere på skolen. Ifølge verdiperspektivet er barn med arbeidsklasse bakgrunn har ikke samme konkurranseinnsikt, eller samme høye vurderinger av akademisk kunnskap, sammenlignet med middelklassebarn. Den dominerende holdning i samfunnet verdsetter akademiske presentasjoner høyt. Slike holdninger står likevel ikke like sterkt i alle lag av befolkningen (Bjelland, 2005). Et slikt perspektiv vil også kunne ha gyldighet for innvandrerungdom sammenlignet med norsk ungdom. Deretter hvis vi ser på kulturperspektivet så legger den vekt på at skolen og elever ikke snakker samme språk. For innvandrerungdom gjelder dette i noen tilfeller helt bokstavelig. Generelt begrunnes kulturperspektivet ut ifra at elever gjennom sosial arv eller på andre måter, mangler den kulturelle kompetansen og de kulturelle kodene skolen forutsetter, og som krever i akademiske sammenheng. Til slutt har vi sosial posisjonsteori som viser elevene først og fremst som rasjonelle aktører (Bjelland, 2005). Nytt, og de kostnadene ulike framtidvalga gir, vil farges av den enkeltes sosiale utgangspunkt. For en elev med arbeiderklassebakgrunn eller som har innvandrerbakgrunn, kreves det mindre av utdanning for å opprettholde sosial status samtidig som de sosiale kostnadene ved å ta høyere utdanning øker (Bjelland, 2005).

### **2.3 Akkulturasjonsteori**

Akkulturasjonsteori beskriver hvordan et menneske fra minoritetsgruppen klarer å tilpasse seg vertssamfunnet og deretter integrere seg i et nytt samfunn og miljø. I dette tilfellet skal det ses på hvordan mennesker fra innvandrerbakgrunn skal tilegne seg kulturelle normer og verdier for den nye kulturen de befinner seg i, men samtidig skal de bevare og utvikle sin opprinnelige kultur og identitet. Berry (1997) beskriver denne prosessen som svært krevende fordi han antar at de som er en del av akkulturasjonsprosessen vil mest sannsynlig opprettholde sine kulturelle verdier med tiden. Han tar for seg fem ulike faktorer for at akkulturasjon skal oppstå<sup>o</sup> og fire ulike stadier (Berry, 1997).



Figur 2: Akkulturasjonsstrategier

Den første faktoren som kategoriserer en forandring som oppstår for at akkulturasjon starter er *fysisk forandring* som når man flytter til et nytt land (Berry & Hou, 2017). Miljøfaktorer som forurensning og befolkningstetthet er også en viktig faktor for at akkulturasjon skjer. En annet viktig faktor er biologiske forandringer som sykdommer og endringer i ens biologi som kan påvirke akkulturasjonsprosessen. Til slutt er det kulturelle forandringer som økonomi, religion og språk som kan som gjør at man er nødt til å tilpasse seg og skape relasjoner til mennesker og samfunn (Berry, 1997). Deretter er det de fire ulike stadier som akkulturasjonsprosessen består av; *assimilering*, *integrering*, *separasjon* og *marginalisering*. *Assimilering* er når man prøver å tilegne seg nye verdier og holdninger og prøve å smelte sammen med vertssamfunnet, men samtidig prøver å opprettholde deler av sin opprinnelige kultur. *Integrering* er når det handler om å ta vare på sin kultur, men at man i daglig basis omgås med vertssamfunnet. Deretter handler stadiet *separasjon* om at man vil ha noe form for kontakt med vertssamfunnet, men vil beholde relasjonen til sin egen kultur. Til slutt er det siste stadiet som er *marginalisering* som beskriver at man har et lite ønske om å beholde sine

kulturelle røtter ettersom man føler at man har mistet grep med sin kulturelle identitet (Berry, 1997).

## 2.4 Assimilering

Det har blitt sett litt på og definert det første stadiet av akkulturasjonsprosessen, nemlig assimilering. Det har blitt valgt å gå nærmere inn på akkurat dette stadiet av akkulturasjonsprosessen fordi den er mest relevant til problemstillingen. Assimilering handler om å tilegne seg nye verdier og forholde seg til kulturelle endringer, men samtidig prøve å ta vare på noen deler av sin opprinnelige kultur. Når det er sagt tar Alba og Nee (1997) en ny måte å omvurdere hele assimilasjonsteorien på, for de mener assimileringsteorien burde revurderes etter dagens virkelighet av innvandrere (Alba & Nee, 1997). Assimileringsteorien blir beskrevet som en «smelteovn» - metafor tidligere hvor ulike kulturer og religioner skal smelte sammen og bli til én kultur. Dette mener Alba og Nee (1997) ikke fungerer i dag. De vil heller at man skal konsentrere seg på en «mosaikk»- metafor som tar for seg det å respektere og godta minoritetskultur i samfunnet. De mener samfunnet vil fungere best hvis minoritetssamfunnet beholder sin egen kulturelle identitet samtidig som man er en del av et større majoritetssamfunn (Alba & Nee, 1997).

## 2.5 Kjønn sosialisering modellen

Tidligere har det blitt sett på teorier og modeller som beskriver bakenforliggende grunner til at mennesker med innvandrerbakgrunn kan oppleve mer psykiske lidelser enn etnisk norsk, men det har også sett på teorier som støtter at mennesker med innvandrers bakgrunn av ulike faktorer kan ha det like bra eller bedre enn etnisk norske. Videre skal vi se på *kjønns sosialisering modellen* som forteller hvilke kjønnsroller som er akseptable og forventes fra de forskjellige kjønnene. Dette er med på å forme individets kjønnsidentitet og kjønnsroller gjennom oppveksten, spesielt sosialiseringprosessen (Dedovic et al., 2009)

Kretchmar (2011) trekker frem at kjønns sosialisering modellen stammer fra biologiske faktorer hvor menn og kvinner har ulike hormoner som avdekker dem. Dermed, fra et biologisk perspektiv for menn kan det være samfunnsmessige forventninger som det å være selvsikker, konkurransedyktig og ikke vise følelser eller være sårbar. Det forventes at de

deltar i maskuline aktiviteter og befinner seg i lederroller. Mens kvinner derimot fra et biologisk perspektiv forventes at de er varme, viser følelser og emosjoner og er flink til å ta vare på dem rundt seg. Det forventes også at de befinner seg feminine roller som omsorg og husarbeid (Kretchmar, 2011).

Forskningsartikkelen “The role of sex and gender socialization in stress reactivity” av Dedovic og kollegaene (2009) viser at det er sammenheng mellom kjønn og stress. Resultatene viser at kvinner hadde høyere nivå av negative følelser og lavere nivå av positiv effekt, sammenlignet med menn når det kommer til situasjoner som er stressende. Dedovic et al., (2009) tolker dette som at kvinner kan vise at de er mer sårbare for stress enn menn. Ikke bare det, kvinner opplever også mer negative følelser enn menn etter en stressfylt situasjon har oppstått. I en slik kjønnsosialisering kan det virke som om det er mer akseptabelt av kvinner å uttrykke følelser og sårbarhet, men menn velger heller å undertrykke følelsene sine (Dedovic et al., 2009).

## **2.6 Innvandrers paradokset**

Innvandrers paradoks er en teori som utforsker motsetningene mellom psykisk helse blant innvandrere og lavere sosioøkonomisk status, hovedsakelig første generasjons innvandrere, sammenlignet med majoritetsbefolkningen og deres etterkommere. Innvandrers paradoks teorien blir brukt til å illustrere kompleksiteten av innvandreropplevelsen (Fuligni, 1998). Innvandrers paradoks teorien tar utgangspunkt i observasjonen av at innvandrere ofte gjennomgår utfordringer som følge av immigrasjon, noe som skyldes at samfunnene og nasjonene de bosetter seg i er ukjente. Dette fører til at de befinner seg i et noe imøtekommende omgivelser som mangler infrastrukturen som er nødvendig for å sikre en grei overgang (Sam et al., 2008). I tillegg er holdningen i vertssamfunnet ofte fylt med fiendtlighet og fremmedhat mot immigranter og dermed er immigranter dobbelt så sårbare (Huber et al., 2008). Fordommer og diskriminering er vanlige og preger immigrantenes opplevelse i vertssamfunnet med organisasjoner og enkeltpersoner. Et eksempel på dette er immigrantenes møte med helsevesenet der de blir møtt med diskriminering (Huber et al., 2008) En av faktorene for at immigranter ikke blir møtt med likestilling og likeverdig tilgang til helsetjeneste er deres begrensede engelskkunnskap (Woloshin, 1995).

Et av problemene ved immigrasjon er at immigranter bosetter seg i lavinntektsnabolag med samme etnisitet (Iceland & Scopilliti, 2008). Fordelen ved å bosette seg i sånne typer nabolag er at samfunnet er mer gjenkjennbart, får økt sosial støtte og nesten eliminerer den språklige og kulturelle barrieren i daglig samhandling. Sånne type nabolag kan også føre til at mange innvandrerbarn havner i samme skolekretsen, med samme type kultur og miljø, med manglede ressurser iforhold til nabolag der verdssamfunnet holder til. Dette kalles mulighetsgapet, hvor marginaliserte og lavinntektsgrupper har uforholdsmessig lav tilgang til muligheter i forhold til hva som tilbys til samfunnsmessige privilegerte grupper (Iceland & Scopilliti, 2008)

I tillegg til disse problemene, utgjør byrden av kulturell endring som skjer i møtet mellom to kulturer også kalt akkulturasjoin påfører en ekstra stressfaktor (Sirin et al., 2013). Å balansere mellom kulturen i det nye samfunnet og kulturarv er vanskelig, da immigrant kulturen og tradisjonelle kulturens normer og tro er ofte i direkte konflikt. Disse utfordringene forverres av de andre vanskelighetene immigranter står overfor, og har konsekvenser for mental helse, dette fordi mange flyktninger og immigranter allerede er sårbare av psykisk lidelse pga traumer forbinnet med akkulturasjonsstress, mellommenneskelig konflikt og politisk uro i hjemlandet (Kaltman et al., 2010). Selv om innvandrere står overfor mange utfordringer, har forskning på fysisk og mental helse, atfersresultater og utdanning for disse gruppene vist et paradoksalt mønster. For å forstå innvandrers paradoks teorien ytterligere, er det viktig å utforske flere nøkkelkomponenter som bidrar til denne situasjonen. Nøkkelkomponentene som skal ses på er Atferds relaterte utfall, fysisk helse utfall, mental helse utfall og utdanning utfall der vi skal se på forskjellige funn som klargjør innvandrers paradoks teorien.

### **2.6.1 Atferdsrelaterte utfall**

Innvandrers paradokset gjelder for ulike utfall når det gjelder kriminalitet og atferd. Dette studiet er fra USA og viser at ratene for vold i nære relasjoner er lavere blant førstegenerasjonsinnvandrerfamilier (Vaughn et al., 2015). Immigranter er også mindre mottakelig for å delta i voldelig antisosial aktivitet og livslang kriminalitet enn ikke innvandrere, dette inkluderer kjøring i høy hastighet, fyllekjøring, bruk av våpen og bevist fysisk vold. Førstegenerasjonsinnvandrere utviser minst kriminell atferd etterfulgt av andre generasjon og tredje generasjon. Disse positive effektene gjenspeiler seg på nabolagsnivå der

økning i kvote av første generasjonsinnvandrere fører til en nedgang i vold i hele nabolaget over tid. Når det gjelder kriminalitet blant ungdom, er mønsteret tydelig – både første generasjons-, halvannengenerasjons- og andre generasjons ungdommer mindre tilbøyelige til å engasjere seg i ulovlig eller kriminell atferd (Vaughn et al., 2015)

### **2.6.2 Fysisk helse utfall**

Det viser seg at immigranter som ankommer USA opplever bedre fysiske helseutfall sammenlignet med vertssamfunnet (Voelker, 1994). For eksempel når det kommer til fedme og overvekt viser funn at første generasjon innvandrere hadde sunnere kosthold enn vertssamfunnet. Allikevel viste andre generasjon dårligere kosthold, med lavere inntak av nødvendig næring sammenlignet med vertssamfunnet. Innvandrere vier også sunnere holdning til overvekt med mer fysisk aktivitet og mindre røyking sammenlignet med vertssamfunnet. En spennende observasjon er at med økende oppholdstid i landet viste helsefordelene for innvandrere minket over tid og helsenivået til innvandrere gradvis sank og nærmet seg nivåene til vertssamfunnet. Det viser at innvandrer paradoks teorien inntar i denne delen av nøkkelkomponenten men avtar raskere (Voelker, 1994)

### **2.6.3 Mental helse utfall**

Innvandrer paradokset er også å finne innenfor mental helse. Studier viser at immigranter, hovedsakelig første generasjonsinnvandrere, i forskjellige land, inkludert Canada, USA og Nederland, har vist lavere nivå av psykiske lidelser og depressive symptomer sammenlignet med populasjon født i vertslandet (Beiser et al., 2002). For å understøtte teorien vises det til eksempel med filipinske amerikanere der første generasjon hadde lavere nivåer av depressive symptomer sammenlignet med samme generasjon født i USA. Dette understrekes med at første generasjons mexicanske innvandrere hadde lavere tilfeller av rusmiddelbruk og stemningsforstyrrelser sammenlignet med de samme generasjon født i USA. Dette mønsteret ble også observert blant latino amerikanere og asiatiske befolkningen generelt (Beiser et al., 2002).

## 2.6.4 Utdanningsutfall

Forskning på utdanning blant førstegenerasjons og andregenerasjons immigrantene i USA viser at latino - ungdommer verdsetter utdanning og har høyere nivåer av innsats enn vertssamfunnet, men denne innsatsen synker for de etterkommende generasjonene (Aretakis et al., 2015). Dette understrekes med annen folkegruppe i meksikans førstegenerasjons ungdommer som har lav skulkningsrate og mer positive holdninger til skole sammenlignet med vertssamfunnet i samme generasjon. For å understreke innvandrer paradokset enda tydeligere viser funnene fra asiater i USA at førstegenerasjons ungdommer har lavere skulkningsrate og positive holdninger til skolearbeid enn påfølgende vertssamfunns generasjon. Dette gjelder ikke bare for første generasjon men andregenerasjons asiatiske ungdommer rapporterer høy innsatsnivå på skolen.

Disse funnene indikerer at innvandringsgenerasjonen ofte opplever positiv holdning til utdanning, høyere grad av innsats og bedre resultater sammenlignet med vertssamfunnet. Innvandrerparadokset er et komplekst fenomen som avviker fra hverdagslig forventninger. Teorien indikerer at førstegenerasjonsinnvandrere opplever lavere nivåer av kriminell atferd, bedre mental helse og fysikk og har bedre holdning til utdanning sammenlignet med vertssamfunnet. Innvandrerparadoks teorien utfordrer stereotyper som at innvandrere skal ha økt mentale og helseproblemer og ha økt forekomst av kriminalitet. Samtidig understreker teorien betydningen av kulturelle faktorer og støttenettverk. Teorien gir innsikt i kompleksiteten av samspill mellom assimilering, innvandring og samfunnsutfall. Imidlertid er det viktig å merke seg at teorien ikke er en universell regel og at det er variasjoner blant ulike innvandrergrupper.

## 2.7 Kulturoverføringsteori

Kulturoverførings teorien er et begrep innenfor kulturanthropologi som forklarer hvordan praksis og kulturell kunnskap blir overført fra en generasjon til en annen. Denne teorien handler om hvordan mennesker tar til seg, deler og lærer kulturell informasjon i et samfunn og viktigheten bak å forstå hvordan kulturer utvikler og endrer seg over tid. Kulturoverførings teori hevder at kulturelle elementer som tro, språk, verdier, atferd og normer blir videreført mellom generasjoner gjennom samarbeid mellom sosiale interaksjoner og predisposisjoner. Dawkins (2006) beskriver levende organismer som overlevelsesenheter som arbeider for å

sikre reproduksjon og overlevelse av vårt arvede genetiske materiale (Dawkins, 2006).. Det som gjør mennesker unikt fra andre organismer er kultur. I dette tilfelle definerer vi kultur som tro, språk, atferd, normer og materielle objekter som karakteriserer en gruppe.

Observasjoner peker på et gjensidig forhold mellom kultur og gener, der de samarbeider om å påvirke enten den biologiske evolusjonen, den kulturelle evolusjonen eller begge deler.

Kultur, på samme måte som biologisk evolusjon, påvirker hvordan genetisk informasjon blir videreført. Dette skjer gjennom det Dawkins (2006) kaller «memer». Meme beskriver kulturelle enheter som kan replikeres og overføres fra individ til individ og inneholder alt fra språk og musikk til skikker, teknologiske oppfinnelser og ritualer. Selv om memer og gener deler likhet i replikeringsmekanismen, hevder kritikere at memer har lavere reproduksjonsnøyaktighet og er vanskeligere å spore enn gener (Dawkins, 2006).

Murdock (1932), Lewontin et al. (1984) og Wood and Eagly (2002) Kritikere av evolusjonspyskologi mener at tanken om kulturell tilpasning ikke holder vann, og argumenterer for at kultur ikke er en biologisk universal fenomen eller en egenskap som tilpasser seg. Kulturelloverførings teori understreker viktigheten av å anerkjenne det symbiotiske, begge parter drar nytte av samarbeidet, forholdet mellom miljø og genetikk. Som en del av sosialiseringen mottar individer kulturell informasjon for sosialisering, som tradisjonelt har vært begrenset til venner familie og samfunnet rundt. Men på grunn av globaliseringen har denne gruppen av informasjonsformidlere økt, noe som har betydelig endret memetiske seleksjonstrykket. Kulturelloverføring er ansvarlig for variasjoner i språk, kosthold, politisk ideologi, sosiale normer, mote, og selv oppfatningen av hva som er attraktivt, støtende eller akseptabelt. I ekstreme tilfeller kan kulturell overføring skape ideologier som er motstandsdyktige mot endring, for eksempel rasisme, religiøse tro, og politiske ideologier (Murdock, 1932: Wood & Eagly, 2002).

Det finnes tre måter kulturoverføring kan foreta seg. De tre typene er Vertikal overføring, horisontal overføring og skrå overføring (Aretakis et al., 2015). Vertikal overføring er den mest vanlige formen for kulturell overføring, der kultur overføres fra en generasjon til neste, et eksempel er fra foreldre til barn (Beiser et al., 2002). Dette kan være i form av at barn lærer normer, verdier, skikker, språk og andre kulturelle elementer gjennom interaksjon med sine omsorgspersoner eller foreldre. Denne måten av overføring legger grunnlaget for kontinuitet i kulturen fra en generasjon til en annen og bidrar til å opprettholde den kulturelle identiteten



over tid (Aretakis et al., 2015; Beiser et al., 2002). Den andre typen for overføring er horisontal overføring og skjer mellom personer eller jevnaldrende på samme sosiale nivå . Dette muliggjør formidling av trender, praksiser og ideer mellom individer som befinner seg i samme sosiale setting og aldersgruppe (Beiser et al., 2002). Horisontal overføring kan føre til spredning av subkulturer og divergens i kulturelle uttrykk innenfor samme samfunn. Den tredje typen overføring er skrå overføring der overføring involverer at kultur blir formidlet fra en person til en annen, men ikke nødvendigvis fra en generasjon til den neste (Beiser et al., 2002). Denne formen av overføring kommer oftest fra en spesiell rolle som for eksempel mentor, lærer eller autoritetsfigur som kan overføre kulturelle elementer til noen utenfor deres umiddelbare sosiale grupper. Skrå overføring kan være viktig for å spre spesifikke ferdigheter, verdier eller kunnskap til en større del av samfunnet (Beiser et al., 2002). Disse tre typene av kulturoverføring gir et rammeverk for å forstå formidling og bevaringen av kultur i samfunnet og de tre type overføring bidrar til en dynamisk spredning og utvikling (Dawkins, 2006).

Disse tre typene av overføring blir utdypet med fire former for overføring. Disse fire formene er direkte overføring, indirekte overføring, observasjonslæring og imitasjon. Direkte overføring av kultur er når det blir overført direkte fra foreldre til barn gjennom veiledning og undervisning. Dette kan være i form av tradisjonelle danser. Denne formen for overføring innebærer en innsats fra parten som ønsker å overføre kulturen for å formidle ferdigheter og kunnskap til de som mottar den (Dawkins, 2006).

Den andre formen for overføring er indirekte overføring og skjer når kultur blir inntatt indirekte, uten noen hensikt om å gjøre det. Dette kan være av at barn observerer foreldre og plukker opp vaner og væremåter fra foreldrene sine bare ved å observere (Dawkins, 2006). Indirekte overføring har ingen undervisning eller veiledning involvert, men kulturen blir overført subtilt gjennom daglig samhandling. Den tredje formen for overføring er observasjon og skjer når individer lærer ved å observere andre rundt seg. Dette kan skje i ulike sosiale sammenhenger som familiefestninger, fellesskapsarrangementer eller andre situasjoner der kulturelle praksiser blir demonstrert. Den fjerde formen for overføring er imitasjon og dette oppstår når mennesker kopierer atferden til andre rundt seg. Dette kan skje ubevist og bevist. Imitasjon spiller en viktig rolle i overføringen av kultur ved å bidra til å bevare estetiske,

atferdsmessige og språklig trekk som er karakteristisk for en bestemt kultur. Disse formene for overføring vil skape en kontinuitet i kulturelle praksiser (Dawkins, 2006).

## **2.8 Baumrind's oppdragelsesstiler**

Den oppdragelsesstilen som benyttes for å oppdra et barn, vil mest sannsynlig påvirke barnets fremtid. Diana Baumrind innførte oppdragelsesstiler som autoritativ, autoritær, ettergivende og uinvolverte oppdragelsestilene. Det er fordelaktig å evaluere kravene og omsorgen til en omsorgsperson for å fastslå hvilken stil som anvendes og hvordan den kan benyttes effektivt. Omsorgen referer til hvor mye kjærlighet, varme og aksept en forelder tilbyr et barn og kravene indikerer til hvilken utstrekning en forelder styrer et barns atferd (Baumrind, 1966). Det er fordelaktig å evaluere kravene og omsorgen til en omsorgsperson for å fastslå hvilken stil som anvendes og hvordan den kan benyttes effektivt. Omsorgen referer til hvor mye kjærlighet, varme og aksept en forelder tilbyr et barn og kravene indikerer til hvilken utstrekning en forelder styrer et barns atferd.

### **2.8.1 Autoritativ oppdragelsesstil**

Autoritativ oppdragelsesstil er en oppdragelsesstil med fastsatte grenser og krav og omfavne barn med kjærlighet, respekt og oppmerksomhet (Baumrind, 1971). Grensene i den autoritative stilen er ikke absolutte og de kan tilpasses og diskuteres iforhold til barnets utvikling for å ivareta autonomi (Baumrind, 1971). Oppdragelsesstilen går innpå at foreldre diskuterer regler hvis barn motsetter seg dette for å oppmuntre barnet til å kommunisere følelser, behov og tanker (Baumrind, 1971). Barn utvikler større selvtilit og kompetanse når foreldre har høye, men rimelig og konsistente forventninger. Dette oppnås ved å være varme, kommunisere effektivt, lydhøre og bruke rasjonell argumentasjon i stedet for tvang for å veilede barnas oppførsel. Denne oppdragelsesstilen kalles autoritativ oppdragelsesstil.. Foreldre som bruker denne stilen er støttende, ikke veldig dominerende og tillater barna å gjøre konstruktive feil. Barn oppdratt med denne stilen er generelt lykkelig, kompetente og vellykkede.

Videre fremhever forskning at barn av autoritative foreldre ofte er samarbeidsvillige, uavhengige, initiativrike og selvsikre. De påvirkes mindre av tradisjonelle kjønnsroller, utvikler emosjonskontroll og egostyrke, og har et positivt selvbilde. Disse barna utvikler også sosial intelligens, evnen til å motstå gruppepress, og blir ofte sett på som rettferdige fordi de følger moralske prinsipper i sine beslutninger. Slike barn har sjelden atferdsvansker senere i livet, noe Baumrind (1966, 1971, 1982) også har påpekt i sin forskning (Baumrind 1982).

### **2.8.2 Autoritær oppdragelsesstil**

Krav og forventninger ikke tar hensyn til barnets ønsker og behov. Baumrind (1971, 1996) beskriver denne stilen som preget av fastsatte regler og bruk av straff som virkemiddel ved regelbrudd, med liten plass for dialog eller forklaringer. Foreldrene gir klare instruksjoner og straffer barna, enten verbalt eller fysisk, noe som kan føre til mangel på interesse for barnets individuelle behov og forsømmelse av meningsfull kommunikasjon.

Denne oppdragelsesstilen fokuserer på korreksjon av barnets atferd og holdninger, etablering av standarder for oppførsel, og undertrykkelse av barnets autonomi (Baumrind, 1966). Foreldrene forsvarer sin strenge tilnærming med omsorg for barnets utvikling og fremtid, og vektlegger verdier som lydighet, respekt for autoriteter, arbeid, tradisjon og konformitet, mens selvstendighet ses på som ulydighet. Forskning av Baumrind (1966, 1982) viser at autoritær oppdragelse kan føre til utfordringer som økt engstelighet, nervøsitet og sosial tilbaketrekning hos barnet. Nyere studier fra 2025 indikerer at denne oppdragelsesformen også kan påvirke barnets hjernestrukturer negativt, med mindre pannelapper som kan påvirke personlighet, tenkeevne, impulskontroll og evnen til å skille mellom rett og galt (Spree, 2005).

Til tross for at autoritær oppdragelse ikke anbefales, viser en amerikansk studie at rundt 25% av foreldre i USA fortsatt benytter denne metoden. I Norge var denne tilnærmingen dominerende fram til 1960-tallet, og fysisk avstraffelse av barn ble ikke forbudt før i 1987. Moderne forskning fremhever at en kombinasjon av krav om full lydighet uten respekt for barnets meninger kan ha alvorlige konsekvenser, inkludert tross, lav selvtillit, skoleproblemer,

vanskeligheter med å danne relasjoner, og økt risiko for rusmisbruk og psykiske helseproblemer (Baumrind, 1971, 1982).

### 2.8.3 Ettergivende lederstil

Den ettergivende oppdragelsesstilen er en tilnærming hvor foreldre prioriterer barnets behov og interesser med minimale krav. Denne stilen står i kontrast til de autoritære og autoritative oppdragelsesstilene, da den legger vekt på å gi barnet større selvstendighet. Hovedmålet er ikke å straffe barnet eller å etablere mange begrensninger i form av regler og normer som barnet må følge. Foreldrene viser en positiv holdning til barnets impulser, ønsker og handlinger, noe som reflekteres i Baumrinds forskning (1966, 1971).

I hjemmet med ettergivende oppdragelse er det karakteristisk med få regler og normer, og barnet får sjelden ansvar. De reglene som er satt, blir ofte ikke fulgt opp, og foreldrene tar ikke en aktiv rolle i å påvirke barnet mot ønsket atferd og holdninger. Foreldrene mener at barnet bør lære av egne erfaringer og fungerer som støttespillere for å hjelpe barnet med å oppnå sine ønsker. De avviser sjelden barnets valg og beslutninger, som beskrevet av Baumrind (1982, 1996).

Til tross for at en ettergivende oppdragelsesstil kan fremme et barns selvbylde og tro på egne evner, indikerer studier at slike barn ofte ikke gjør det så bra i skolesammenheng. Barn som vokser opp med denne typen oppdragelse kan ha en tendens til å være avhengige av andre og stille høye krav. Når de møter utfordringer eller krav, kan de raskt gi opp. Disse barna kan også vise tegn på selvopptatthet og mangel på lydighet. De har blitt vant til å få sine ønsker oppfylt, noe som kan gjøre det utfordrende for dem å håndtere egne impulser og integrere seg i et sosialt miljø. Dette kan være et resultat av deres ferdighet til å unngå ulemper og krav ved å argumentere for sin sak. I stedet for å tilpasse seg samfunnets normer, kan de forvente belønning bare for å delta.

Barn oppdratt av ettergivende foreldre har også vist å ha vanskeligheter med å håndtere kjedsomhet, kriser og motgang, motstå sosialt press og langsiktig tenking. Forskning tyder på at barn som er oppdratt i en ettergivende atmosfære kan ha en høyere risiko for å engasjere

seg i bruk av rusmidler som alkohol og narkotika, i forhold til de som er oppdratt av autoritative foreldre. Videre kan disse barna oppleve lavere selvtillit og få mindre sosial støtte fra sine jevnaldrende enn de som vokser opp under autoritativ oppdragelse. En slik tendens kan delvis skyldes at barna ikke har utviklet tilstrekkelig selvdisiplin, har blitt vant til å forvente for mye og føler en usikkerhet ved å måtte ta ansvar for seg selv (Baumrind, 1982, 1996).

#### **2.8.4 Uinvolvert lederstil**

Uinvolvert oppdragelse er en alarmerende tilnærming til foreldrerollen som er kjennetegnet ved en markant mangel på både støtte og forventninger. Denne stilen, som noen ganger omtales som likegyldig eller forsømmende, er preget av foreldre som avviser eller overser sine barn og forsømmer viktige aspekter av foreldrerollen (Kvello, 2007). I motsetning til definerte oppdragelsesstiler, beskriver dette konseptet en fullstendig mangel på en systematisk tilnærming til foreldreansvaret. Foreldre i denne kategorien prioriterer sine egne behov og møter sine barn med likegyldighet og mangel på interesse. De viser lite engasjement og interesse for barnets behov og stiller minimale krav. Varme, tydelige grenser og passende tilsyn med barnet er sjeldent, og i de mest ekstreme tilfellene kan det føre til omsorgssvikt (Kvello, 2007).

Foreldre som følger en uinvolvert oppdragelsesmetode har ofte en misoppfatning om at barna vil utvikle seg selvstendig uten deres påvirkning (Baumrind, 1971). Dette kan resultere i utilstrekkelig stimulering og en hemmet utvikling av barnets sosiale kompetanse. Barn som vokser opp under slike forhold kan utvikle en følelse av usikkerhet i sine relasjoner, møte hindringer i samhandling med andre barn, og kan vise et spekter av reaksjoner som inkluderer passivitet, depresjon, bitterhet, aggresjon og negativitet. Det er ikke uvanlig at disse barna benytter seg av mestringsstrategier som dagdrømming, virkelighetsflukt og løgn for å håndtere sine følelser (Kvello, 2007).

Barn som er oppvokst med uinvolverte foreldre kan ofte oppleve psykologiske konsekvenser som angst, depresjon og atferdsproblemer i voksen alder. De kan fremstå som dominerende, lite sosiale, uhøflige og mangler kreativitet (Kvello, 2007). De kan finne det utfordrende å

fungere sosialt, ha et lavt selvbilde, og deres motivasjon for å prestere kan være begrenset. Risikoen for å utvikle kriminell adferd eller å engasjere seg i rusmiddelbruk øker betydelig for disse individene. I tillegg er det observert at barn med uinvolverte foreldre ofte har lavere akademiske prestasjoner sammenlignet med sine jevnaldrende (Kvello, 2007).

## **3.0 Metodiske betraktninger**

### **3.1 Kvalitativ forskning**

Det var tydelig for meg fra begynnelsen av masterprosessen at det ville være engasjerende å undersøke lærernes erfaringer og tolkninger av undervisning i kulturelt mangfoldige klasserom. Dermed var en kvalitativ metode hensiktsmessig da den gir en dyptgående og detaljert forståelse av ikke-observerbare fenomener som tro (Mackey & Gass, 2021). Imidlertid er begrepet "kvalitativ forskning" allment anerkjent for å ha en løs definisjon ettersom begrepet har et bredt spekter av betydninger, inkluderer ulike typer forskning og kan adressere et stort spekter av disipliner (Cohen et al., 2017). Hammersley (2013) siterer Brymans (2008) definisjon av begrepet, som sier at kvalitativ forskning vanligvis legger vekt på ord og språk fremfor mengder eller tall. I tillegg viser han til Sandelowskis (2004) definisjon av kvalitativ forskning, der han sier at det er en paraplybetegnelse for ulike strategier som «sikker mot å oppdage hvordan mennesker forstår, opplever, tolker og produserer den sosiale verden» (Hammersley, 2013). De to presenterte definisjonene velger ulike definerende trekk, og han la vekt på hvordan ulike definisjoner kan ha ulike definerende kriterier (Hammersley, 2013)

Mackey og Gass (2021) fremhever viktigheten av å begrunne metoden som benyttes i lys av forskningsspørsmålene (Mackey & Gass, 2021). Gitt dette har den kvalitative tilnærmingen blitt brukt i denne studien, da denne oppgaven tar sikte på å undersøke lærernes tro på kultur, læring og stress og hvordan de underviser i den, samt forstå hvordan de utnytter elevenes kulturelle bakgrunn. Som et resultat var en kvalitativ metode ideell, da den gir muligheten til å få en dypere forståelse av lærernes, morsmållærer og rektors oppfatninger, tolkninger og erfaringer. Følgelig resulterte denne undersøkelsen i rik innsikt i hvordan lærere oppfatter og engasjerer seg i kultur og mangfold.

### 3.1.1 Kvalitative intervjuer

Siden målet var å få kunnskap om engelsklæreres tro og erfaringer med undervisning i kulturelt mangfoldige klasserom, var intervju av lærere den mest effektive metoden for å møte denne undersøkelsens forskningsmål. Brinkmann og Kvale (2015) uttaler at «det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra subjektets synspunkt, å utfolde meningen med deres erfaringer, å avdekke deres levde verden før vitenskapelige forklaringer» (Brinkmann & Kvale, 2015). Intervjumetoden oppfordrer deltakerne til å beskrive hva de opplever, føler og hvordan de oppfører seg så grundig som mulig (Svartdal, 2015). Bruk av intervjuer gjør det mulig å utforske emnet i dybden, noe som skaper en mulighet til å se hvordan og hvorfor deltakerne rammer inn ideene sine; i tillegg muliggjør det å utforske hvordan og hvorfor de forbinder tro, hendelser, atferd osv. (Cohen et al., 2018). Som tidligere nevnt var et av målene å få en bedre forståelse av lærernes tro, og lot meg derfor i intervjutilnærmingen undersøke fenomener som ikke er direkte observerbare, for eksempel tro (Mackey & Gass, 2021).

Å gjennomføre intervjuer er ikke å ta lett på, da Brinkmann (2015) sier at de er enkle å gjøre, men vanskelige å gjøre det bra. Flere aspekter ble derfor nøye undersøkt gjennom den aktuelle studien, for å utvikle kvalitetskunnskap og for at studien skulle gjennomføres etisk.

### 3.1.2 Semi- strukturelt intervju

Ved valg av intervjutype var semistrukturert intervjutilnærming å foretrekke da den bruker temaer fra deltakernes hverdag for å forstå deres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er med andre ord å forstå deltakernes perspektiv (Svartdal, 2015). Denne intervjumetoden er bredt kjent for sin evne til å tilby fleksibilitet, da forskeren kan ha temaer eller spørsmål allerede forberedt. Dens åpenhet gjør at forskeren kan justere rekkefølgen og formen på spørsmålene for å følge opp og undersøke de spesifikke svarene deltakerne har gitt (Brinkmann & Kvale, 2015). Brinkmann (2015) hevder imidlertid at intervjuet bør støttes av en intervjuguide som identifiserer sentrale temaer som må diskuteres.

I tillegg forsterkes fleksibiliteten ytterligere av hvordan det semistrukturerte intervjuet gjør det mulig å stille ikke bare åpne, men også oppfølgingsspørsmål, noe som oppmuntrer deltakerne til å utdype påstandene som er kommet med (Cohen et al., 2017) Av denne grunn innebærer det å gjennomføre semistrukturerte intervjuer kontinuerlig analyse ettersom intervjueren søker å stille spørsmål som virkelig griper og forstår tankene og erfaringene som uttrykkes av deltakerne (Cohen et al., 2017)

## **3.2 Data innsamling og informanter**

### **3.2.1 Prøvetaking**

Kvalitativ forskning inneholder generelt et lite antall deltakere (Cohen et al., 2017). Viktigheten av å velge datainnsamlingen bevisst og med tanke på forskningsspørsmålene blir mer vesentlig når det er en mindre utvalgsstørrelse, da målet er å gi data som gir en forståelse av fenomenet som er studert (Cohen et al., 2017) Tatt i betraktning hovedformålet med denne oppgaven er å undersøke om det er en sammenheng mellom kjønn, etnisitet og psykiske vansker. Når jeg så etter informanter til denne oppgaven så jeg etter kriterier (1) at de skulle ha jobbet med barn, (2) de skulle ha jobbet med barn med flere etnisiteter og (3) ha erfaring med å jobbe i kulturelt mangfoldige klasserom. For å sikre at lærerne hadde erfaring med å jobbe i kulturelt mangfoldige klasserom ble de valgt ut basert på skolen de jobbet ved. Da jeg valgte hvilke skoler jeg skulle kontakte, undersøkte jeg det demografiske bildet av de forskjellige distriktene i to norske storbyer. Skolene eller læreren som ble kontaktet var lokalisert i distrikter som hadde en innvandrerbefolkning bestående av 35% eller flere innvandrere.

Ettersom deltakerne måtte passe disse kriteriene, ble en mindre gruppe deltakere samlet gjennom målrettet prøvetaking (Cohen et al., 2018). Målrettet prøvetaking er opptatt av å lage et teoretisk eller empirisk meningsfullt utvalg som bygger på visse kriterier som hjelper til med å teste teori og argumenter (Cohen et al., 2017) Siden oppgaven fokuserer på lærernes tro og erfaringer med undervisning i kulturelt mangfoldige klasserom, ble målrettet prøvetaking brukt. Deltakerne ble valgt ut fra deres erfaring med undervisning i denne typen klasserom. Selv om denne prøvetakingstypen er anerkjent for sin evne til å tilføre stor dybde til studien,



er den omvendt også kjent for å gi bredde sammenlignet med andre prøvetakingsmetoder (Cohen et al., 2018). Måltrettet prøvetaking er også effektivt da hensikten ikke var å generalisere funnene, men heller å få en dybdeundersøkelse av troen og opplevelsene til deltakerne innenfor denne spesielle gruppen (Svartdal, 2015).

### 3.2.2 Valg av informanter

Prosessen med å rekruttere deltakere ble initiert gjennom e-poster til skoler med ulike studentpopulasjoner. Skolene ble som tidligere nevnt identifisert ved å se på demografien etter geografisk område for å få innsikt i det kulturelle mangfoldet i distriktene. Når distrikter med en kulturelt mangfoldig demografi ble identifisert, ble deltakerne kontaktet for påmelding i forskningen. Ved å bruke denne tilnærmingen til å rekruttere deltakere vil det sikre at de deltakende lærerne hadde erfaring med å jobbe i denne typen klasserom. Til slutt var det fem deltakere som passet kriteriene og uttrykte interesse for å delta i denne studien. Datainnsamlingen til denne studien består således av fire intervjuer med fire lærere og en rektor som jobbet ved fem ulike skoler.

Tabell 2: Informantenes informasjon

<b>Informanter</b>	<b>Lærer 1</b>	<b>Lærer 2</b>	<b>Lærer 3</b>	<b>Lærer 4</b>	<b>Rektor</b>
	<b>Kaja</b>	<b>Liv</b>	<b>Siri</b>	<b>Vilde</b>	<b>Lars</b>
<b>Utdanning</b>	Lektor + tilleggsutdanning	Lektor + tilleggsutdanning+ adjunkt program	Lærer og rådgiver	Lektor i realfag	Lektor i realfag+ tilleggsutdanning

<b>Undervisningserfaring (år)</b>	20år	12år	25år	14år	28år
<b>Kulturell bakgrunn</b>	Norge	Norge	Norge	Norge	Norge
<b>Hvilken klasse underviser de i nå?</b>	9ende	1VGS	10ende	1VGS	
<b>År</b>	46år	38år	53år	33år	58år

Graden av mangfold på de ulike skolene lærerne jobbet ved varierte også. En av lærerne underviste i et klasserom med en overveiende minoritetsbakgrunn elevpopulasjon, mens de andre lærerne underviste i klasserom hvor minoritetsbakgrunnsbefolkningen var mindre enn befolkningen ved den opprinnelig nevnte skolen. Nedenfor er en tabell som oppsummerer deltakerkarakteristikker, sammen med deres pseudonymer, som vil bli referert til i funnene, transkripsjonene og diskusjonen.

### 3.2.3 Intervjuguide

Som nevnt tidligere bør semistrukturerte intervjuer benytte en intervjuguide som inneholder sentrale temaer og spørsmål som til sammen vil gi innsikt i de viktigste områdene i studien (Dalen, 2011). Dalen (2011) trekker også frem hvordan semistrukturerte intervjuer krever en intervjuguide. Som et resultat av dette, under utviklingen av intervjuguiden, fungerte forskningsspørsmålene som grunnlaget for guiden og ble deretter fulgt opp med oppfølgings spørsmål. Pilotintervjuer ble gjennomført før selve intervjuene for å sikre at spørsmålene var klare og ville resultere i å ta opp forskningsspørsmål sentralt i undersøkelsen (Svartdal, 2015). Pilotintervjuene ble utført med to personer som ikke deltok i studien. Denne prosessen gjorde

det mulig å revidere spørsmålene for å sikre gyldige resultater, samt legge til spørsmål til pilotundersøkelsesspørsmål for å løse forskningsspørsmålene mer effektivt.

### 3.3 Gjennomføring av intervjuene

Innstillingen for intervjuet er ekstremt viktig fordi settingen skal oppmuntre deltakerne til å dele sine synspunkter på deres liv og verden (Brinkmann & Kvale, 2018). For å sikre at deltakerne føler seg komfortable, er det viktig å la dem bestemme når og hvor intervjuene skal finne sted. For ytterligere å sikre at deltakerne trives, ble intervjuene gjennomført på norsk og på deres arbeidsplass, da dette ville gjøre deltakerne i stand til å snakke fritt og komfortabelt i en kjent setting (Kvale & Brinkmann, 2015). Gitt at de første minuttene av et intervju er avgjørende, da deltakerne vil prøve å få en forståelse av intervjueren før de tillater seg å snakke fritt, var det viktig å lage en strategi for å maksimere intervjuprosessen. Som et resultat var det avgjørende å etablere god kontakt ved å være en oppmerksom lytter, vise interesse, forstå og respektere deltakernes uttalelser, samt være tydelig på intensjonen i intervjuet. Derfor ble det presentert en orientering om formålet med intervjuet før de initierte spørsmålene, samt en orientering om bruken av en diktafon, for å lette deltakerne på eventuelle bekymringer (Brinkmann & Kvale, 2018).

Bruk av diktafon gjorde meg i stand til å konsentrere meg om temaet og dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil frigjøre intervjueren fra å ta notater, og tillater det primære fokuset på å være en aktiv lytter for å virkelig forstå hva informantene sier. Richards (2009) understreker at det å mestre kunsten å liste opp er avgjørende for at et intervju skal gjennomføres tilstrekkelig (s. 189). Richards uttaler også at for at deltakerne skal svare fullt ut og entusiastisk på spørsmålene, må intervjueren vise full og genuin interesse. Bruk av diktafon gjorde det mulig å lytte til det som sies og hvordan det sies, noe som gjorde meg bedre rustet til å stille oppfølgingsspørsmål (Brinkmann & Kvale, 2015). Brinkmann og Kvale (2015) kaller det å mestre «the art of second question». Likevel kan det være utfordrende å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuer, spesielt under det første intervjuet, gitt vanskelighetene med å finne balansen mellom å lytte for å forstå og lytte for å svare. Det å ha oppfølgingsspørsmål allerede utarbeidet i intervjuguiden gjorde det imidlertid mer håndterbart å møte disse utfordringene.

## 3.4 Analyse prosess

### 3.4.1 Transkribering av data

Etter at intervjuene var gjennomført, ble intervjuene transkribert fra lydopptakene til skriftlig form. Brinkmann (2015) uttaler at prosessen med å transkribere de registrerte dataene bør betraktes som en del av analysen, da transkribering av dataene vil være nyttig både for koding og presentasjon av eksempler fra dataene (Svartdal, 2015). I tillegg vil forskeren bringes tilbake til de sosiale og emosjonelle sidene ved intervjuene under transkripsjonen, som allerede setter i gang analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik ble opptakene transkribert kort tid etter intervjuene, mens intervjuene fortsatt var minneverdige. For å sikre anonymitet ble deltakernes navn erstattet med pseudonymer umiddelbart etter intervjuene. Navnene deres ble valgt ved å undersøke populære navn fra tiåret deltakerne ble født. For å sikre anonymitet ble deltakernes navn erstattet med pseudonymer umiddelbart etter intervjuene. Navnene deres ble valgt ved å undersøke populære navn fra tiåret deltakerne ble født.

Å transkribere et intervju kan gjøres på mange måter, så forskeren må velge den transkripsjonsteknikken som passer best til hvordan de planlegger å analysere intervjuet (Svartdal, 2015). Brinkmann og Kvale (2018) hevder at enkelte spesialiserte former for transkripsjon verken er praktiske eller nødvendige i vanlige intervjustudier for betydningen av analysen av store intervjutekster. For å transkribere forskningsintervjuer må det gjøres noen standardvalg, selv om det ikke finnes standard skjema eller kode for å transkribere intervjuer (Brinkmann & Kvale, 2018). For formålet med denne undersøkelsen, ved transkribering av materialet, ble det brukt en blanding mellom ordrett og ikke-ordlig muntlig stil, for eksempel pauser, nøling som "ehh" og repetisjon av ord ble inkludert, men ingen andre lyder, lyder i bakgrunnen og andre avbrudd. I tillegg inkluderer ikke transkripsjonene tone og intonasjoner; dermed har oversettelsen fra lyd til skriftlig form mistet disse aspektene (Brinkmann & Kvale, 2018).

### 3.4.2 Metode av analyse

Etter at datamaterialet var transkribert, ble analysemetode valgt. For denne oppgaven ble dataene kodet og analysert ved hjelp av den tematiske analysetilnærmingen til Braun og Clarke (2006). Denne tilnærmingen ble brukt da den gir stor fleksibilitet og gir klare retningslinjer i motsetning til regler for analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Denne tematiske analysemetoden «brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) innenfor dataene» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Siden målet med denne forskningen var å undersøke lærernes tro og praksis var denne analysemetoden passende, da den ville gjøre meg i stand til å finne mønstre fra lærernes uttalelser i tillegg til data som motsier disse mønstrene. Gjennom å bruke den tematiske analysen, var jeg derfor i stand til å identifisere temaer og mønstre som var interessante og bruke disse til å ta opp forskningsspørsmålet. Denne analysetilnærmingen består av en seksfaseprosess (Brown & Clarke, 2006, s 86). Her vil jeg gå gjennom fasene og beskrive hvordan den tematiske analysetilnærmingen ble implementert for å analysere dataene fra intervjuene.

De to første fasene av den tematiske analysen er å «bli kjent med dataene dine» og «generere innledende koder» (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Hovedfokuset i disse fasene er å sette seg inn i alle aspekter ved datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Som nevnt ovenfor, etter at de første transkripsjonene var fullført, ble de gjennomgått på nytt mens de lyttet til opptakene for å forbedre kvaliteten på transkripsjonene. Dette sikret ikke bare at transkripsjonene var nesten nøyaktige, men det var også en måte å bli enda mer kjent med datasettet på. Etter å ha fullført transkripsjonen, ble generering av koder startet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Braun & Clarke (2006) forklarer at formålet med kodingsprosessen er å identifisere segmenter av dataene som virker muligens meningsfulle eller interessante for forskningsspørsmålet (s. 88). Her ble NVivo og fargekoder brukt for å finne mønstre, nøkkelbegreper og for å få oversikt over dataene. Dette var et nyttig verktøy da det gjorde det mulig å utelukke informasjon som ikke var relevant for oppgaven og gjorde det lettere å sammenligne de ulike intervjuobjektens utsagn på en enkel og tilgjengelig måte. Dessuten var opplasting av transkripsjonene til NVivo en nyttig måte å forberede seg på følgende trinn i analyseprosessen.

Den tredje og fjerde fasen av analysen tar sikte på å «søke etter temaer» og «gjennomgangstemaer» (Braun & Clarke, 2006). Etter at dataene ble kodet, var neste trinn å lage og kombinere bredere klynger av de første kodene til potensielle overordnede temaer. I denne fasen ble sammenhenger mellom de ulike kodene identifisert, og innlemmet i temaer og undertemaer (Braun & Clarke, 2006). Det er vanlig på dette stadiet å ha et sett med koder som ser ut til å ikke høre hjemme noe sted, disse kodene ble samlet inn i et 'diverse tema' for senere evaluering (Braun & Clarke, 2006). Et eksempel på denne fasen er hvordan de første kodene: "instruksjonsaktiviteter" og "språk" ble satt inn i temaet "ved å bruke elevenes kulturelle bakgrunn i klasserommet". Etter at kodene hadde blitt generert til innledende temaer, ble neste fase som involverer to nivåer av gjennomgang og foredling startet. Det første trinnet innebar å sikre at de innsamlede utdragene for hvert tema dannet et sammenhengende mønster. Når temaene fanget egenskapene til de kodede dataene, gikk jeg videre for å sikre at dette var tilfelle for hele dataen også. Dette stadiet er hvor gyldigheten av temaene ble vurdert, gjennom å reflektere over om temaene reflekterte de innledende dataene som ble samlet inn (Braun & Clarke, 2006).

Når dataene var utviklet og gjennomgått, var neste fase å definere og navngi temaene som skulle presenteres i analysen. Dette innebar å identifisere «essensen» av hvert tema og bestemme hvilket aspekt av dataene hvert tema representerer (Braun & Clarke, 2006). Dessuten var det viktig å gjennomføre en detaljert analyse av de enkelte temaene og ikke bare omskrive innholdet i utdragene, men å finne ut hva som er spennende med dem og hvorfor. I denne fasen ble det også laget en kort beskrivelse og definisjon av temaene, for å sikre at jeg forsto definisjonen av de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006). Den siste fasen innebærer å produsere rapporten over dataene. Her ble utdragene, for eksempel sitater, presentert sammen med oppskrifter for å gi tilstrekkelig bevis på funnene. Når rapporten ble produsert, var det viktig å sørge for at min analytiske fortelling ikke bare beskrev dataene, men også presenterte argumenter som tok for seg forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006). For at dataanalysen skulle være etisk var det derfor viktig å sikre at det ikke var noen feilpresentasjoner av funnene (Cohen et al., 2017). Det var derfor viktig for meg å ikke projisere mitt forutsatte resultat, verdier og synspunkter på dataene (Cohen et al., 2017)

## **3.5 Reliabilitet og Validitet**

### **3.5.1 Transkripsjonens pålitelighet og gyldighet**

Informantenes reliabilitet og validitet blir ofte stilt spørsmål ved i intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2015), dette vil bli diskutert i ulike delkapittel. Denne delen vil diskutere påliteligheten og gyldigheten til transkripsjonene. Som nevnt ovenfor hadde transkripsjonene en blanding av ordrett og ikke-ordlig stil. Pauser, nøling som «ehh», repetisjon av ord og nervøs latter var inkludert, noe som kan indikere når informantene var usikre eller ukomfortable. Dette hjalp meg til å få en bedre forståelse av atmosfæren og deltakernes angstnivå (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg vil bruk av tegnsetting ha betydning for det transkriberte materialet. Dermed ble komma og tegnsetting brukt når det var en naturlig pause eller stopp (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne undersøkelsen ble utført av en forsker, og intervjutranskripsjoner ble derfor ikke sammenlignet med andre transkribere. For å redusere feil og øke validiteten ble imidlertid de transkriberte dataene gjennomgått etter at transkripsjonen var fullført mens du lyttet til opptakene (Kvale & Brinkmann, 2015). Å si at dataene ble transkribert riktig er vanskelig å argumentere for da det ikke finnes noen sann og objektiv måte å transformere materialer fra muntlig til skriftlig form (Brinkmann & Kvale, 2018). Brinkmann og Kvale (2018) foreslår således at man bør reflektere over transkripsjonens nytteverdi for forskningsformålet. Dermed vil jeg hevde at gyldigheten av transkripsjonene styrkes gjennom inkludering av pauser, nøling, repetisjon av ord og nervøs latter gjør at jeg ikke bare får et innblikk i det de rapporterer, men også fanger opp nyansene i følelsene deres.

### **3.5.2 Forskningsprosjektets pålitelighet og gyldighet**

Når man utfører forskning er det vesentlig å vurdere reliabiliteten og validiteten til prosjektet da disse er sentrale for troverdigheten til forskningen (Svartdal, 2015). Reliabilitet refererer til forskningsprosessens kvalitet og pålitelighet (Brinkmann & Kvale, 2018). Mens validitet i kvalitativ forskning måles ut fra om studien måler det den skal. Dessuten kan validitet deles inn i ekstern og intern validitet. Intern validitet dreier seg om troverdigheten til resultatene,

mens ekstern validitet refererer til i hvilken grad funnene i en studie kan overføres til andre settinger (Svartdal, 2015).

For å undersøke påliteligheten til den valgte forskningsmetodikken, må to spørsmål stilles. «Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av forskningsprosjektet» og «Kan forskningsresultatene reproduseres av en annen forsker?» ((Brinkmann & Kvale, 2018). Silverman (2014) slår fast at forskningsprosessen kan gjøres mer pålitelig gjennom økt åpenhet; og argumenterer for at en detaljert beskrivelse av forskningsstrategien og dataanalysemetoder vil øke forskningens pålitelighet. Denne delen vil derfor svare på dette spørsmålet og gi en oversiktlig beskrivelse av prosessen og utfordringene som oppsto gjennom forskningstilnærmingen som ble valgt for oppgaven.

Svartdal (2020) hevder at dersom reliabilitet defineres som en studies reproduserbarhet, vil et semi-restrukturert intervju ha lav reliabilitet, da kvalitative studier er vanskelige å replikere på grunn av hvordan relasjonene mellom forskeren, deltakerne, og forskningsområde vil variere fra en studie til en annen (Brinkmann & Kvale, 2018). I tillegg er det utfordrende å replikere denne typen studier ettersom forskjellige forskere vil bringe sine egne subjektive og individuelle teorier til forskningen, samt hvordan både deltakerne og forskeren vil ha utviklet seg hvis studien ble utført på et annet tidspunkt (Brinkmann & Kvale, 2018). Følgelig har min rolle i dette prosjektet vært for fremtredende til at noen andre kan oppnå de samme resultatene på et annet tidspunkt. På grunn av disse faktorene blir reliabiliteten derfor ofte evaluert ut fra en systematisk og kritisk diskusjon av innsamling av datamateriale (Svartdal, 2015). Dette leder til det første spørsmålet til Svartdal (2015) stiller forskere bør stille seg for å undersøke reliabiliteten. Påliteligheten til datamaterialeinnsamlingen er tatt opp i forrige delkapittel.

Som tidligere nevnt, måler intern validitet troverdighet, det vil si samsvaret mellom det som hevdes å være studert og hvordan denne virkeligheten beskrives (Brinkmann & Kvale, 2018). Høy validitet måles derfor ut fra om studien måler det den skal. For å sikre intern validitet var det avgjørende at dataene som ble samlet inn fra intervjuene svarte på forskningsspørsmålene. Dette ble følgelig oppnådd gjennom å formulere intervju-spørsmålene med tanke på forskningsspørsmålene. Videre gjorde den semistrukturerte intervju-metoden deltakerne i stand til å svare på åpne spørsmål og legge til og utdype svarene sine. Denne



tilnærmingen ga forskjellige perspektiver fra informantene, samtidig som den sikret at forskningsspørsmålene ble besvart.

Ekstern validitet refererer til i hvilken grad funnene i en studie kan overføres til andre settinger (Cohen et al., 2017). Den eksterne validiteten for dette prosjektet er derfor sterkt påvirket av antall deltakere, da det kun var fem informanter som deltok i denne studien. Flere e-poster ble sendt til skoler som passer kriteriene om å være kulturelt mangfoldig. Det var imidlertid utfordrende å finne deltakere som var interessert i å være en del av studien. Dessuten begrenset den målrettede prøvetakingsmetoden antallet kvalifiserte lærere basert på rekrutteringskriterier, som krevde erfaring med å jobbe i kulturelt mangfoldige klasserom. Likevel uttaler Brinkmann og Kvale (2018) at antall deltakere som er nødvendig for studien vil avhenge av forskningens formål. Dermed vil jeg hevde at antall deltakere er passende da formålet med studien ikke var å generalisere lærernes tro og erfaringer men heller å få et innblikk i et utvalg av lærernes tro og erfaringer undervise i kultur og utnytte elevenes kulturelle bakgrunn.

Et annet gyldighetsproblem å ta i betraktning er det Brinkmann og Kvale (2018) omtaler som «halo-effekten». Denne effekten oppstår når deltakerne fanger opp signaler fra forskeren knyttet til hva de tror forskeren vil at de skal svare på, og dermed potensielt påvirke deres respons (Brinkmann & Kvale, 2018). I et forsøk på å begrense halo-effekten, understreket jeg at det ikke var noen riktige eller gale svar, og at deltakernes første svar ble verdsatt. Dessuten var jeg også klar over hvordan kroppsspråket mitt kunne påvirke svarene deres, og derfor prøvde jeg å holde et nøytralt kroppsspråk mens jeg lyttet oppmerksomt. Selv om det er viktig å unngå haloeffekten, er det viktig å forstå at noen elementer av den fortsatt kan være tilstede og påvirke deltakernes svar. Et aspekt ved haloeffekten som var bekymringsfullt var hvordan deltakerne fikk intervjuguiden før intervjuet, noe som gjorde det mulig for dem å øve på svarene sine på forhånd. Dette ble imidlertid gjort for å sikre at informantene var komfortable under intervjuene, dette vil bli diskutert videre i senere kapitler.

En av Svartdals (2015) validitetsstrategier er at forskeren skal klargjøre skjevheten de tilfører studien. For å tydeliggjøre skjevheten og posisjoneringen jeg tilfører studiet, forventes det en selvrefleksjon av meg, da det skaper en åpen og ærlig fortelling. Mine tidligere personlige

perspektiver som elev med minoritetskulturell bakgrunn i den norske skolen kan ha formet tolkningene og tilnærmingen til denne studien. Jeg vil derfor ikke være i stand til å ha en helt nøytral holdning til denne forskningen og kan bli påvirket av mine erfaringer og tro. I løpet av denne studien har jeg imidlertid forsøkt å være så nøytral som mulig mens jeg tolker informantenes svar og stoler på deres uttalelser gjennom litteraturen. I tillegg ble det som tidligere nevnt stilt åpne spørsmål for å oppmuntre informantene til å uttrykke sine perspektiver fullt ut.

### **3.6 Etniske vurderinger**

NESH (2021) presiserer at forskningen skal være organisert og utført på en forsvarlig måte og at forskningsetikk er et verktøy som brukes for å sikre dette (s. 6). Å bruke intervju som forskningsmetode stiller flere etiske problemstillinger. Noen av de etiske spørsmålene som krevde vurdering under denne forskningen, inkluderte informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet. Før gjennomføring av intervjuene ble prosjektet rapportert til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for evaluering, etter at prosjektet var evaluert (vedlegg 1), kunne jeg begynne å finne deltakere. Som forsker, ble jeg pålagt å sørge for at deltakerne samtykker til å melde seg på studien. Deltakerne fikk derfor et informert samtykkebrev (vedlegg 2) i forkant av intervjuer med informasjon om prosjektets formål, mål, og hva det å delta betyr for dem. De fikk også informasjon om hvordan studien var frivillig og at de til enhver tid kunne trekke tilbake samtykket uten forklaring, både på papir og muntlig

Konfidensialitet og anonymitet var også to av de etiske bekymringene i denne studien. Anonymitet sikrer at deltakerens identitet og integritet beskyttes. Ettersom det var bekymringsfullt å holde deltakerne anonyme, ble de informert om at navnene deres ville bli endret til pseudonymer for å sikre at deres identitet ikke ville være sporbar (Cohen et al., 2017). Navnet på arbeidsplassen deres har med hensikt ikke blitt brukt i oppgaven, da deres alder, kulturelle bakgrunn og året de underviser kan brukes til å spore identiteten deres. Videre, gitt at deltakerne ble spurt om demografisk og personlig informasjon om deres kulturelle bakgrunn, utdanningsbakgrunn og mange års erfaring, ble det tatt forholdsregler for å sikre at dataene ble lagret på et sikkert sted.

Deltakerne fikk også informasjon om hvordan dataene ville bli lagret og ikke kunne bli funnet av andre, manipulert eller tapt (Cohen et al., 2017). Konfidensialitet innebærer at det er enighet mellom informant og intervjuer om hva og hvordan dataene fra studien kan brukes (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt ble denne informasjonen gitt til deltakerne før de signerte og gikk med på å melde seg på studien. Til slutt er intervjuinnstillingen også av etisk bekymring. Når det gjelder denne studien, var det kritisk å være bevisst på hvordan intervjuer forårsaker et asymmetrisk forhold mellom forskeren og deltakeren (Brinkmann & Kvale, 2018). Tatt i betraktning at når deltakerne har samtykket til å delta i studien, er de forpliktet til å svare på spørsmål. I tillegg, siden intervjuet blir asymmetrisk gitt at intervjueren har tilgang til spørsmålene og forskningsmålene (Svartdal, 2015). Dessuten kan denne innstillingen også føre til at lærerne blir bevisste på hvordan de presenterer sin tro og praksis, da de kan ønske å svare "riktig". Dette ble tilstede da noen lærere uttalte bekymring for å gi "bedre svar". For å unngå denne asymmetrien og sikre komfort mens de meldte seg på denne studien, fikk informantene intervju spørsmålene på forhånd.

### **3.7 Oppsummering av kapitlet**

Dette kapitlet har skissert studiens forskningsdesign, metoder og materiell for datainnsamlingen. I tillegg har dette kapitlet presentert de fire lærere og en rektor som deltar i denne studien og deres egenskaper. Jeg har også presentert forskningsmetoden, analysen, forskningens troverdighet.

### **4.0 Presentasjon av sentrale funn**

Som de foregående kapitlene har skissert, den teoretiske bakgrunnen for studien samt forskningsmetodene som er benyttet i denne oppgaven, vil dette kapitlet presentere funnene som er best egnet til å utforske forskningsspørsmålene fra intervjuene som er utført. For å gjenta er hensikten med denne oppgaven om det er en korrelasjon mellom etnisitet, skolepresentasjon og psykiske vansker. Det skal også ekstra dypt i hvordan jenters opplevelse og hvordan de ulike informantene opplevd gjennom tiden. Det følgende kapitlet er strukturert i temaer som dukket opp gjennom den tematiske analysen (Sartdal, 2015). Temaene inkluderer underkategorier og relevante utsagn fra informantene for å illustrere

innholdet i kategoriene. Temaene som kom frem fra analysen og som jeg tenker kan være viktig for å adressere problemstillingen er skolepresentasjon,

## 4.1 Skolepresentasjon

I denne delen skal vi gå i dybden på skolepresentasjon. Vi skal se på hvordan ulike informanter med ulike erfaringer kan gi innsikt i deres tolkning av skolepresentasjon. Gjennom informantenes utsagn kan vi få bedre innblikk i deres opplevelse av kultursjokk, språklig tilpasninger og sosial tilhørighet som kan påvirke ungdommens prestasjon på skolen. Hvis vi skal generelt se på skoleprestasjon vil den generelt referere til akademisk suksess og måler fremgangen til elever. Når det er sagt er dette en formell måte å definere skoleprestasjon, men definisjonen varierer fra person til person.

### Skolepresentasjon og ressursfordeling

Hvis vi tar for oss lærer Liv, hun legger mer vekt på studietid og innsats når hun skal definere skole prestasjon. «[...] vil si at skoleprestasjon er når elever viser engasjement, bruker tid på skole arbeid og forbereder seg godt til undervisning og prøver». Lærer Siri derimot har en mer resultat orientert syn på skolepresentasjon. Hun beskriver skoleprestasjon som mer målbar; «[...] en elev har forbedret seg eller presterer bra på skolefronten er vanskelig å si før man har tatt en skriftlig eller muntlig vurdering. Med ulike vurderingsmetoder kan man dra konklusjon om en elev er «flink» på skolen eller ikke». Når det er sagt er det la oss se på hva informanter mener om skolepresentasjon ut ifra deres erfaring

Vi kan starte med rektor Lars og hva han mener om oppfatning skoleprestasjon blant første og- andre generasjons innvandrere sammenlignet med etnisk norske elever. Han uttrykker viktigheten med ressursfordeling for å kunne møte behovene til elever med spesielle behov eller utfordringer. Han legger også vekt på at det er viktig å anerkjenne at innvandrere bakgrunn kan oppleve ulike utfordringer når det kommer til kulturelle kontekster.

*«Ja, jeg tenker det med ressursfordeling som jeg vil snakke litt nærmere på senere så påvirker det jo i veldig stor grad med at vi engasjerer og har fast ansatte. Vi på skolen*

*har 3 fulltids pedagoger som jobber med dette temaet på heltid. Det er jo veldig bra tenker jeg for de elevene som har mottak og sno på denne skolen. Jeg tenker jo at ressursfordelingen vår påvirker de elevene som har mottak og sno. Som gjerne er innvandrere, det kan også være innvandrere fra Ukraina og Polen for eksempel, og ikke bare de vi tenker som er typisk innvandrere fra Asia og Afrika.» (Lars, Rektor)*

Lærer og rådgiver Siri fokuserer mer på forskjellen mellom skoleprestasjon mellom etnisk norske jenter og første og – andre generasjons innvandrere jenter. Siri trekker frem at norske jenter med innvandrere bakgrunn viser stor dedikasjon og legger innsats på skolen. Hun mener at det kan ha en sammenheng med at andregenerasjons innvandrere kan oppleve press til å prestere på skolen.

*«Jeg opplever at norske jenter med foresatte eller besteforeldre som er innvandrere jobber hardt og er opptatt av å gjøre det bra på skolen. Jeg vil også kanskje tro at andregenerasjons innvandrere har litt mer press enn de første generasjons innvandrere. Samtidig opplever jeg at noen elever strever mer med skolearbeid enn andre. Jeg opplever ikke at disse elevene trenger annen støtte enn det andre elever som ikke har foresatte som er innvandrere. Det er dette jeg har følt på, så derfor har jeg ikke tenkt at de trenger mer støtte enn det de allerede får.» (Siri, rådgiver/ lærer)*

Liv, Kaja og Vilde derimot opplever skolepresentasjon «lik» hos alle etnisiteter for det meste. Liv reflekterer over variasjonen i skoleprestasjon blant elever med innvandrere bakgrunn og tar for seg ulike faktorer som kan påvirke elevenes prestasjon. Hun tar spesielt for seg språklig utfordringer for de som nylig har kommet til Norge og presset de kan oppleve hjemme.

*«Jeg opplever at det er relativt like prestasjoner – i alle fall om forutsetningene elevene har er like. Det er imidlertid ikke alltid det er slik. Noen innvandrere kan ha språklige utfordringer (om de eksempelvis har kommet til Norge nylig), som kan hindre at prestasjonene står i stil med det elevene faktisk kan/vet. Eller de kan oppleve et enormt press hjemmefra som gjør at de jobber på en annen måte enn de etnisk norske elevene, og jeg opplever at dette presset er negativt og ikke nødvendigvis prestasjonsfremmende (Liv, lærer)».*

Deretter forteller Liv viktigheten med å sette fokus på å skape en støttende læringsmiljø som tar hensyn til elevens individuelle utfordringer og behov. Ikke bare forteller hun om det fysiske men også at man må være tilstede værende emosjonelt.

*«De elevene som sliter mer på skolen prøver jeg alltid å se hele eleven og hjelpe og støtte dem på en helhetlig måte. Det hjelper på en måte ikke å gi faglig støtte om eleven ikke er mottakelig for det. Så det er ekstremt viktig for meg å se hele mennesket.»* (Liv, lærer)

Akkurat som Liv, har ikke Kaja anerkjenner hun at det ikke er noen merkbare forskjeller i skoleprestasjon mellom ulike første- og andregenerasjons innvandrere og etnisk norske. Dette understreker hun med at hun har tatt samtaler med foresatte, tilpasning av oppgaver og tilbudt ekstra veiledning til de som skulle ha slitt uavhengig av bakgrunn. Samtidig så reflekterer Kaja over at innvandrer jenter speilt legger ekstra innsats på akademisk suksess. Hun er usikker på om det kommer av kulturelle årsaker eller konkurranseinnsikt blant elever.

*«Jeg tror ikke jeg har ikke opplevd noen store forskjeller. Om det er første – eller andregenerasjonsinnvandrere, eller etnisk norske elever som strever, forsøker jeg å ha en tett dialog med foresatte, tilpasse oppgaver og veilede mer i forhold til det elevene strever med, samt å støtte dem mer. Som sagt har jeg ikke lat merke til noe forskjell når det kommer til skoleprestasjon eller skolepress men det jeg har lagt merke til er kanskje at innvandrer jenter spesielt sliter seg selv ut litt ekstra for å gjøre det akademisk bra. Jeg vet ikke helt om det er kulturen eller om de er generelt har høyere konkurranseinstinkt. Vanskelig å si»* (Kaja, lærer).

Til slutt har vi lærer Vilde som mener det samme som Kaja og Liv hovedsakelig. Hun nevner også at første- og andregenerasjons innvandrelever som har utfordringer, sliter som oftest med språk. Hun nevner også at dette kan komme av at de snakker et eksternt språk hjemme som kan påvirke deres evne til å tilegne seg bruk av bredere vokabular som er absolutt nødvendig for å kunne tilegne seg høy måloppnåelse i ulike fag.

*«Veldig ofte er det «likt» hvis vi skal dra alle under en kam. Det er like mange individuelle forskjeller innenfor innvandrerelever som hos etnisk norske elever. Jeg opplever dog at første og andregangs innvandrerelever som har problemer kan ha mer de samme typene problemer. En gjenganger hos elever jeg har møtt er at de sliter litt med språket. Ofte fordi de snakker morsmål hjemme. Dette gjør at de typisk sliter mer med å lære seg fremmedord og bruke et vokabular som gjør at de kommer opp på høy måloppnåelse. Det er også fristende å si at mange opplever litt mer press hjemmefra, men det blir en generalisering jeg er litt usikker på om jeg kan stå for. Til de av barna som opplever skolepress anbefaler jeg å snakke mere norsk hjemme, samt å bidra med å lage ordlister eller andre didaktiske valg jeg gjør for å hjelpe til med å styrke det faglige vokabularet. Bruker også mye tid i elevsamtaler med å prøve å snakke om press og dermed prøve å redusere det» (Vilde, lærer).*

## **4.2 Skolepress og psykiske vansker**

Deretter skal vi videre til skolepress og psykiske vansker hvor skolepress kan ha en faktor som kan påvirke elevenes psykiske helse, uavhengig om etnisk bakgrunn. Uavhengig om du er etnisk norsk eller er første- og andregenerasjons innvandrer kan forventninger om akademisk suksess, kravet om å prestere bra på skolen og ikke minst prøve å møte høye standard føre til økt stress og psykiske vansker. Når det er sagt, hvis vi ser på hva informantene har uttrykt blant annet Lars som sier «[...] ikke sett at det er no signifikant forskjell av psykiske vansker mellom etnisk norske og første og -andre generasjon». Vi har også derimot Siri og Liv som mener litt forskjellig fra Lars. «[...] det er en del press på elever med foresatte eller besteforeldre med innvandrerbakgrunn» sier Siri og Liv sier «Det er jeg umiddelbart merker at uttrykkelse av misfornøyde av karakterer er større hos første og -andregenerasjons innvandrere enn etnisk norske. Spesielt hos første og innvandrer jenter enn etnisk norske».

Som nevnt over fokuserer Lars på skolens tilnærming til skolepress og psykiske vansker blant elever uavhengig hvilken etnisitet de tilhører. Han legger søkelys på å skape en mer «mestrings rettet skole» enn «prestasjons rettet skole». Et slikt fokus mener Lars vil redusere presset og heller fremme et miljø som vektlegger mestring og inkludering.

«Jeg har ikke sett at det er no signifikant forskjell av psykiske vansker mellom etnisk norske og første og -andre generasjon. Det kan hende jeg kan få tilbakemelding at noen elever kommer fra et hjem hvor de legger vekt på skolegang mer enn andre. For å unngå skolepress vil jeg vel si at vi håndterer generelt med at vi fra skolens ledelse er veldig tydelig på at vi ikke legger noe press, sånn presentasjonspress i undervisningen for å oppnå gode resultater. At vi ikke er en skole som gjør alt vi kan i gås øyene for å score høyt. Ehh, da blir vi en presentasjons rettet skole. Men vi gjør dette med å være en mestrings rettet skole, og det er en helt annen måte å se dette med skole press og det med psykisk helse på. Motsatt valg så ville vi ha vært veldig harde mot lærere som ikke oppnår det vi forventer av skole, da hadde vi vært en presentasjons krevende skole. Og det ville medført psykisk arbeidsstress for lærere og for elevene. Men med at vi tydelig ikke gjør det, men at vi jobber etter en pedagogisk modell vi tror på og dersom det blir dårlige resultater så analyserer vi det ordentlig og jeg på mange måter står i front det uttalt fordi det er jo press ut av det egentlig og tar bort det presset fra lærere og det også elevene. Fordi da toner vi ned dette presentasjon jaget som vi i dag lever med. Det er egentlig fra skolens ledelse at vi er tydelige at vi tar ned stresset og at vi har fokuset på mestringsorientert ledelse og mestringsorientert klima som er helt annet enn å være presentasjonsorientert skole. Også får vi de resultatene vi får, og da analyserer vi det og jobber med de pedagogiske modellene og systemer vi har. Det tror jeg er veldig viktig. Og når det gjelder det som er spesifikt til det med undervisning så tror jeg at det vi trekker for oss her er at vi har en inkluderende undervisningsform med lav inngangsterskel til undervisningen. Sånn at vi er veldig bevisste på å inkludere alle elevene i selve undervisningen. Det tror jeg er en kjerne, og det betyr at alle skal føle seg inkludert og føle en mestring. Akkurat det med tenkende klasserom, som vi på skolen har jobbet mye med. Er nettopp det å ha inkluderende klasserom, der vi for eksempel deler opp i grupper og der alle kan bidra med sitt og bli tatt på tur, og vente på tur osv. Sånn at de som ikke helt forstår ikke dette av helt. Det med inkluderende undervisning tror jeg er veldig viktig for å støtte opp under en god skole hverdag og frata det skolepresset mange føler» (Lars, rektor)



Siri derimot de hun har observert når det kommer til skolepress er elever med foresatte eller besteforeldre med innvandrerbakgrunn. Hun følger med at hun prøver å informere om at trivsel og velvære er viktigere enn å følge bestemte yrkesvalg.

*«Det kan se ut som om det er en del press på elever med foresatte eller besteforeldre med innvandrerbakgrunn. Det er vanskelig å gjøre noe eksplisitt med det, annet enn å trygge elevene på at det er viktigere å trives i det yrket du utdanner deg til, enn å ha et bestemt yrke. Jeg tilbyr også å være med i samtaler med foresatte dersom jeg får en følelse av at det er sånn. Dette kan også gjelde alle elevene. Men jeg har noen ganger tenkt at de foresatte med innvandrer bakgrunn kanskje ikke har så mye forståelse rundt det norske skolen, og vil gi de mer informasjon om det slik at de kan vise mer forståelse for barna og ikke presse dem» (Siri, lærer/ rådgiver)*

Liv derimot legger mer fokus på resultater som karakterer og vurderingssituasjoner. Hun har lagt merke til at første- og andregenerasjons jenter speilet uttrykker større misnøye med karakterer enn etnisk norske elever. Hun mener det kan komme av at økt press mange innvandrer jenter opplever hjemme når det gjelder å prestere på skolen som kan være sterke enn sammenlignet med innvandrer gutter og etnisk norske gutter og jenter.

*«Kan se det på stress knyttet til vurderingssituasjoner og en enorm skuffelse om karakterene ikke blir «bra nok» - men psykiske vansker kommer i alle mulige former og fasonger, og det handler ofte om å se etter et skifte i oppførsel/væremåte. Det er jeg umiddelbart merker at uttrykkelse av misfornøyde av karakterer er større hos første og - andregenerasjons innvandrere enn etnisk norske elever. Spesielt hos første og innvandrer jenter enn etnisk norske. Dette tror jeg kommer av at innvandrer jenter generelt har stor press på at de må gjøre det bra på skolen kontra innvandrer gutter. Det er selvfølgelig forskjell fra kultur til kultur». (Liv, lærer)*

Kaja reflekterer over indre ro som kan ha en påvirkning deres fokus og engasjement når det kommer til skolearbeid. Hun deles også en erfaring hun har hatt med en tidligere elev hvor eleven slet med å tilpasse seg to forskjellige kulturer. Eleven uttrykket seg for å oppleve press og forventninger fra familien som igjen hadde en negativ innvirkning på skoleprestasjonen.

*«Det kan være at elevene opplever mye uro på innsiden, og dette kan gi seg utslag på at de fokuserer på andre ting enn det faglige. Da er det viktig å snakke med eleven, oppmuntre vedkommende og gi mer støtte i perioder, og ha tett dialog med foresatte. Skolene jeg har jobbet ved har ofte hatt ukentlige møtesteder der man kan snakke om ting, og få hjelp til mer støtte, f.eks. ved å henvise til helsesykepleier, eller instanser utenfor skolen. Eksempelvis kan jeg ta for meg en tidligere elev som jeg som med en innvandrerbakgrunn som sleit veldig mye med å tilpasse seg to forskjellige kulturer. Hun følte hun fikk mye press fra familien med tanke på forventninger og tilpasning til kulturen sin. Jeg som hennes lærer kunne se at dette hadde en påvirkning på hennes skolepresentasjon og ikke minst det sosiale. Som en primær primær person i livet hennes tok jeg tak og hadde flere samtaler med henne der hun fortalte om at familien hennes hadde mye krav pga kulturen og krevde også at hun skulle gjøre det bra på skolen og få toppkarakterer» (Kaja, lærer)*

#### **4.2.1 Ulike utfordringer**

Denne delen tar for seg ulike utfordringer som informantene gjennom tiden har observert hos både første- og andregenerasjons innvandrelever og etnisk norske ungdommer. En gjentakende utfordring som informantene nevner i intervjuene sine, er at første- og andregenerasjons innvandrere kan ha vanskeligheter med språk og det er noe som har blitt observert gjentakende ganger. Siri sier også at det ikke er noe merkbare forskjeller blant jenter, men heller merkbare forskjeller i ulike guttemiljøer.

*«mmm, Jeg synes ikke det er noen spesielle utfordringer blant jentene. Det kan være noen utfordringer i noen guttemiljø som gjør at de ikke setter skole først. Der de kanskje ikke klarer å følge med og detter av og det kan påvirke at de starter å ikke bry seg om skolen fordi de kanskje syntes det faglige er vanskelig. Når elever nettopp har kommet til Norge og ikke behersker norsk, er det en utfordring at de alt for tidlig blir en del av vanlige klasser og det er forventet at de skal ha karakterer på lik linje som alle de andre elevene». (Siri, lærer/rådgiver)*

Som nevnt over legger Vilde ekstra vekt på at hun opplever at språk og press er den mest fremtredende utfordringen blant elever med utalandisk bakgrunn som hun har observert. Hun forteller om at noen av disse også har eldre søsken som de ser opp til og presterer bra på skolen og det forventes det samme av dem hjemme.

*«Det største utfordringen jeg har lagt merke til er at språk og press. Mange av mine utlandske elever til tross for at det kan være vanskelig å uttrykke seg har de vært ganske uttrykkelig når det kommer til å prestere på skolen. Noen har fortalt at de har eldre søsken som er ganske flinke på skolen og presterer bra på skolen og forventes det samme av dem hjemme. Jenter spesielt er det ekstra merkbart med tanke på at noen av dem spør om de kan få ekstra oppgaver av meg som de kan jobbe med hjemme, kan jeg tenke meg at det er mye press hjemme. Selvefølgelig er det kan det være at de selv vil forbedre seg men i mange tilfeller tenker jeg at det er en god blanding» (Vilde, lærer).*

Vilde følger også med påstand om at disse barna har en positiv utvikling som har støttet med å overvinne slike utfordringer. Med jevnlig samtaler har mange elever av henne klart å håndtere stress på en positiv måte, spesielt jenter som er kanskje er mer oppmerksom på hvordan stress påvirker dem. Kristen tar også for seg forskjellen mellom etnisk norske og første- og andregenerasjons innvandrere er at første- og andre generasjons innvandrere er bedre til å håndtere stress enn etnisk norske.

*«Ja, synes flere kan reagere positivt på samtaler om stress ol. Mange blir også bedre på begreper ved hjelp av ordlister. Mange av elevene mine etter å hatt samtaler klart å beherske stress på en positiv måte. Jenter spesielt er oftere oppmerksom på hvordan stress kan påvirke dem har jeg fått tilbakemelding. Gutter derimot tar det som det kommer men innser kanskje litt etterhvert at ulike situasjoner er ganske stresspåvirket. Når det kommer til etnisk norske kontra første og – andregenerasjons innvandrere er det kanskje mest merkbart positiv endring hos første og -andregenerasjons innvandrere».*  
(Vilde, lærer)

Deretter forteller Lars om oppfatninger av spesifikke utfordringer som innvandrere kan ha ovenfor i skolesystemet. Han peker på situasjoner der det kan oppstå på grunn av av ulikheter i kulturelle referanser. Under kommer han med et eksempel der en slik hendelse har skjedd.

*«Ja, jeg tror jeg min oppfatning av det er de gangene det er kulturforståelse. Der på hva ting betyr. Ehh, som har noe med fritiden å gjøre også, det henger sammen. Det å forstå hva for eksempel hva utedress er. Det var en gang det kom en elev med pent klær når det stod utedress. Det er jo rett og slett å få de integrert så fort som mulig gjennom samtaler og at de selv er engasjerte og forstå hva det betyr i Norge. Det er så viktig at vi har tre pedagoger som kan hjelpe til med det» (Lars, rektor)*

### **4.3 Tiltak**

Denne delen av oppgaven skal sette søkelys på ulike tiltak som informantene har nevnt i intervjuene for å forbedre ulike problemer. Det har blitt valgt å sette søkelys på tiltak fordi de gir konkrete svar på hva utfordringer elever støter på. Deretter er det lettere å adressere hvordan man kan bruke ulike metoder for å møte og håndtere de utfordringene elever har.

#### **4.3.1 Tiltak på skolen**

Tiltak på skolen kan inkludere ulike aktiviteter, etablering møtesteder- hvor elever kan få støtte og veiledning, samtidig får tilgang på andre støtte tjenester helsetjeneste. Videre tar også informantene for seg viktigheten med å involvere og informere foreldre med innvandrers bakgrunn slik at det kan sikre bedre kommunikasjon og redusere press fra hjemme. Disse tiltakene skal sikre at elevene får et støttende og tilpasset læringsmiljø som tar hensyn til elevenes individuelle behov, uavhengig av kulturelle eller etniske bakgrunn.

Vi skal starte med å se på Lars beskrivelse av resurs fordeling på skolen. Han nevner at skolen ikke har noe spesifikke programmer, men prøver å fordele støtte til elever trenger det. Det kan være akademisk hjelp og hjelp når det kommer til psykisk helse også. Han kommer også med ulike tiltak skolen han jobber i har innført.

*«Litt av det jeg har nevnt. Vi har ingen programmer vi følger, men vi tildeler ressurser for å støtte de som trenger det, det også med psykisk helse føler jeg. For når vi har tre pedagoger som jobber fulltid innenfor feltet, og da har vi mindre grupper og det er derfor vi har tre pedagoger slik at vi kan ha trygge og gode grupper hvor man også kan se hele eleven og da kan vi lettere å oppdage ting for eksempel da om de sliter psykisk eller hva det måtte være i og med at det er små grupper maks på 7-8 elever per gang. Og da har du en annen type oversikt på menneskers liv. Det er jo det som er avgjørende her. Men som programmer så kan jeg ikke komme på at vi har. Jeg vil også si at vi har mange innvandrere, første, andre og tredje generasjonen. Det er en helt naturlig del av skole hverdag her på skolen her, men likevel så ser vi at vi har tre pedagoger her som spesifikt jobber med de som har behov for det. Og det går veldig mye på språk, at man må lære seg språket slik at man får en helhetlig opplæring».*  
(Lars, rektor)

Siris perspektiv fokuserer å definere elever som utelukkende som «innvandrerelever» men heller reflekterer og vektlegger individuelle tilpasninger istedet for gruppebasert på etnisk bakgrunn. Denne tilnærmingen er absolutt viktig når man skal se på tiltak på skolen.

*«Jeg tenker lite på at elever er «innvandrerelever». Det tenker jeg nok bare når de nylig har flyttet til Norge. Dermed tenker jeg tilpasning på individnivå, heller enn på gruppenivå»* (Siri, lærer)

Tiltak Liv mener er betydelig er å gi rom, tid og å se elevene. Hun legger vekt på at alle er forskjellige og at et er viktig å gjøre individuelle tilpasninger for å kunne støtte eleven mest mulig. Hun kommer også med eksempler som tilrettelegging av ekstra ressurser, bøker, økt veiledning osv. som tilbakemeldinger og individuelle gjennomganger.

*«Gir dem rom, tid og ser hele eleven. Ulike elever krever ulike ting. Det er i grunn det viktigste. Å gjøre individuelle tilpasninger er det viktigste man kan gjøre som lærer. Noen trenger kanskje en ekstra bok/retteprogram/organsiseringshjelp/mer veiledning/grundigere tilbakemeldinger/egne gjennomganger. Dette må man hele*

*tiden vurdere og hele tiden følge med på. Igjen; det aller, aller viktigste er å se hele mennesket». (Liv, lærer)*

Kaja mener at det å styrke språket er absolutt viktig hvis det er en utfordring. Hun nevner at det å ha kontakt og samarbeid med foreldre er et viktig tiltak.

*«Hvis det er språklige utfordringer så legges det først og fremst til rette for å styrke språket, ved å jobbe mye med begreper slik at man sakte men sikkert forstår mer. Her er det også viktig med samarbeid med foresatte, og at vi i kollegiet samarbeider om å legge til rette for eleven». (Kaja, lærer)*

Vilde derimot nevner spesifikt tiltak som heter «vi på Heimdal» som skolen arrangerer etter skoletid. Tiltaket er designet for å sette fokus på å inkludere elever. Dette innebærer aktiviteter som fotball og leksehjelp.

*«Vi har en dag i uken med mat og aktiviteter etter skolen som heter «Vi på heimdal». Dette er laget for inkludering. Inkluderer et fotballag og leksehjelp. Bruker også enter. Leksehjelp fra NTNU studenter.» (Vilde, lærer)*

Kristin følger med utsagnet med et slikt tiltak har det blitt observert et positivt resultat. Effekten som har blitt observert har vært økt inkludering og nettverk blant ungdommer.

*«Positivt. Mange fler føler seg inkludert og får et nettverk. Dette er spesielt for GS(Grunnskole) elever som har lokasjon på vår vgs. Det er ofte flyktninger med kort tid i Norge». (Vilde, lærer)*

#### **4.3.2 Tiltak med foreldre**

På mange måter kan man si at tiltak med foresatte på skolen spiller en avgjørende rolle i det å skape bånd mellom hjem og skolen. Ved å jevnlig kontakt med foresatte kan foresatte engasjere barna sine i skolearbeid og skoleaktiviteter. Dette kan spesielt være med på å

forbedre skoleopplevelsen til barn.. Senere i oppgaven skal vi også se på sammenhengen mellom foreldrenes involvering og skoleprestasjon.

Lars har tidligere nevnt at det å tilføye pedagoger i skolen som et sentralt tiltak skolen har gjennomført. Han påpeker at et slik tiltak er en sentral aktør i informasjonsflyten mellom skolen og foreldre. I noen tilfeller så deltar pedagogene direkte med foreldre som kan styrke samarbeidet mellom skole og hjemmet. Lars forteller også at skolen har innført en fast time for innvandrerforeldre der de kan oppsøke skole og få tilgang til ulike tjenester og emner.

*«Kjernen der er vel nok at de tre pedagogene er helt sentrale og informerer kontaktlærerne viktig forhold, som kontaktlærerne kan ta det videre med foreldrene. Og at de tre pedagogene deltar i samtaler med de foreldrene. Og det at vi i fjor vel, har innført en time der innvandrere foreldre kan oppsøke skolen på et fast sted. Der vi tilbyr tjenester og samtaler om alt mulig. Det opplyser vi om på de første foreldre møtene hvert år slik at vi opplyser den muligheten de har da». (Lars, rektor)*

Siri vi legger vekt på viktigheten med kommunikasjon og spesielt med de foreldrene som ikke snakker flytende norsk. Hun tilpasser da tilnærmingen etter språkkunnskapene til foresatte og hvis de ikke snakker norsk så tilbyr hun tolk under utviklingssamtaler og andre møter. Hun nevner også forskjeller fra hvordan gutter og jenter holder seg til det å oversette til sine foreldre med innvandrer bakgrunn.

*«Dersom foresatte snakker norsk, så har vi vanlige utviklingssamtaler. Dersom det er noen som ikke snakker norsk tar jeg med en tolk. Jeg er veldig opptatt av å ha godt foreldre samarbeid, så jeg har jevnlig kontakt med foresatte som trenger det. Vi har brukt mye tolk for foresatte som ikke kan norsk slik at vi forsikrer de om at de får de beskjedene som er viktige. Jenter med foreldre som ikke er så flink i norsk er flink til å oversette men gutter derimot har jeg opplevd at ikke er så engasjert i å oversette for sine foreldre». (Siri, rådgiver/lærer)*

Etterfulgt følger Cecilie med utsagn angående kulturelle utfordringer i samarbeid med foreldre. Hun forteller at foreldre med innvandrerbakgrunn kan være vanskelig å samarbeide med hun reflekterer over at det kan ha en sammenheng med kulturell forståelse og religion.

*«Jeg opplever ikke foresatte med innvadrerbakgrunn som vanskelige. Jeg har derimot møtt foresatte som presiserer at religionen tilsier at barna må være snille mot læreren for det sier religionen deres at de skal. Løpet av min karrierer som lærer har jeg slitet mest med religion enn språk. Det er den kulturforståelsen som kan være vanskelige. Og her tenker jeg at jeg og både de må ha litt peiling på de forskjellige kulturene for å forstå hverandre og at de med innvandrer bakgrunn kan klare seg å integrere seg i det norske samfunnet og ikke se alt med sin kultur». (Siri, rådgiver/lærer)*

Liv legger vekt på å være tilgjengelig for alle foresatte slik de føler at foresatte får riktig med informasjon.

*«Å hele tida være på tilbudssida og svare på alle henvendelser. Følge opp avtaler og sende informasjon om foreldremøter, samtaler og andre ting i god tid» (Liv, lærer)*

Liv etterfølger også ved å si at etter at man har fylt 18år kan man selv velge å ta med foresatte til foreldre møter. Hun nevner også at flere barn med foreldre som har innvandrerbakgrunn fortsetter å ta med foreldrene sine etter at de har fylt 18år enn barn med etnisk norske foreldre.

*«Vi har utviklingsamtaler og foreldremøter med både elever og foreldre fram til elevene er 18 år. Da har vi også mulighet til å kommunisere med foreldrene utover det per mail eller telefon/andre møter. Etter eleven er 18 år så må eleven godkjenne et eventuelt samarbeid med foreldrene for at det skal være lovlig. I noen tilfeller gjør jo eleven det, og da kan samarbeidet med foreldrene fortsette. Som jeg har lagt merke til ønsker mange barn med foreldre med innvandrerbakgrunn møter hvor de inkluderer foresatte. Det er mange flere barn med foreldre med innvandrer bakgrunn enn barn med barn med etnisk norske foreldre». (Liv, lærer)*



Kaja derimot mener ikke merker noe forskjell av kulturelle utfordringer i møte med foreldre. Dermed mener hun at alle lærer skal styrke tydelig kommunikasjon i en tidlig tid med foreldre.

*«Jeg tror jeg samarbeider stort sett likt med foresatte uavhengig om de er innvandrere eller etnisk norske. Hvis det er språklige utfordringer er det viktig å sikre at informasjonen man gir og samtalene man har blir forstått, og da brukes bl.a. tolk. Jeg kan ikke si at jeg har opplevd merkbare utfordringer i forhold til kultur». (Kaja, lærer)*

Lars mener effektiv kommunikasjon blant foreldre som har språk utfordringer er viktig. Han går i dybden som hva skolen kan gjøre som de ikke gjør for å øke bedre forståelse blant skolen og foreldre. Det kan være å sende ut brev i de ulike språkene de snakker. Han tar også for seg viktigheten ved å inkludere FAU (foreldrenes arbeidsutvalg) og klassekontakt for å både engasjere foreldre med innvandrerbakgrunn og etnisk norske.

*«Ene måten å sikre det på er at enkelte kontaktlærere og mottakspedagoger må ha hatt samtaler med foreldrene slik at de vet hvilket foreldre som har store språk problemer. Da vi formelt gjør da er at når vi har viktige samtaler så har vi tolk til stedet. Så vi har en ustrakt bruk av tolk. Jeg bruker også tolk mye, og vet at lærerne her også bruker tolk. Det er det viktigste. Og de må kunne identifiseres, og da må vi være aktive å snakke med foreldrene slik at vi også vet hvem som har språk vansker også har vi dessverre ikke det tilbudet der vi sender ut brev osv på andre språk enn norsk. Det er en utfordring, men sånn er det. Det er viktig at vi er proaktive, og sørge for tolk. For å engasjere foreldrene, så har jeg et opplegg med FAU og klassekontaktene at de har et eget ansvar for å engasjere foreldrene. Det er kjempe viktig, det kan være grunner til at innvandrere foreldrene ikke responderer på bursdagsinvitasjoner eller andre ting. Der har jeg opplevd med 2-3 klasser nå der det har vært suksess der de henviser seg direkte med bakgrunn av det jeg har sagt og har kommet gjennom FAU og klassekontaktene for å inkludere de innvandrere. Du må også få de etnisk norske foreldre til å tenke og bry seg når de ikke svarer, og at det kan være helt andre grunner enn at de ikke vil» (Lars, rektor).*

### 4.3.3 Tilpasset undervisning

Det har valgt å sette søkelys på tilpasset undervisning i denne oppgaven fordi individuelle behov er viktig å ta hensyn til enhver tid. Alle elever har forskjellige nivåer av læring. Hoved målet med å tilpasse undervisningen er sikre at alle elever får muligheten med å utvikle og lykkes på skolen og ikke minst yte sitt fulle potensiale. Det er viktig å tilpasse undervisningen det kan fremme både motivasjon, læring og ikke minst inkludering. Videre skal vi se på tre av informantenes svar på hva de syns om tilpasset undervisning og eventuelt hva slags tiltak de tar i verk for å tilpasse undervisningen.

Liv legger også vekt på å tilpasse undervisning som en nøkkelstrategi for å møte individuelle behov. Liv forteller at noen elever kan føle det å få tilpasset undervisning fordi de er redd for å bli stigmatisert. Hun nevner også at utlandske jenter er med pen for å få tilpasset undervisning enn andre gutter og jenter.

*«Tilpasser gjennom å se hele eleven. Tilpasning vil alltid være forskjellig grunnet ulike behov. Noen trenger kun en liten dytt for å klare å henge med i undervisningen mens andre trenger mer tilpasning til undervisningen der jeg kanskje må ta ut eleven og gå gjennom oppgavene nøye med dem. Når det er sagt er det å ha tilpasset undervisning noen ganger tatt negativt fordi de er redd de rundt seg skal tenke de er har «problemer». Slikt er det ikke i realiteten. Når vi skal se på sammenligning mellom kjønn er det spesielt utlandske jenter som er mest mottakelig for å få tilpasset undervisning. Det virker ikke som om de tar det på en negativ måte kontra jenter og gutter som har foreldre med etnisk norsk bakgrunn». (Liv, lærer)*

Kaja legger vekt på å møte elevene med sine egne premisser og interesser slik at det er lettere å binde bånd. Når man gjør det er det lettere å dele sine interesser og identitet og ikke minst vise respekt for hverandre og akseptere at man er forskjellige når det kommer til mangfold i klasserommet.

*«Det er viktig å møte elevene der de er, med det de har med seg. Om det er en elev med stor interesse for ishockey, eller en elev som har stor interesse for sin religion, så*

*oppmuntrer jeg dem til å fortelle om det, og å våge å kunne være seg selv og vise respekt for andre. Når det gjelder språkutvikling, er det som nevnt i tidligere spørsmål viktig med tett samarbeid med foresatte og kollegaer, slik at man kan legge til rette for en gradvis forståelse og mestring av språket» (Kaja, lærer)*

Vilde derimot snakker om å ta hensyn til ulike perspektiver i undervisningen og akseptere at mennesker har forskjellige tro. Hennes måte. Tilpasse undervisningen er tilby mer muntlig samtaler etter en vurdering og gi de elevene som sliter skriftlig ferdigheter mulighet til å vise kunnskap muntlig. Dette er både for etnisk norske elever og elever med innvandrerbakgrunn.

*«For eks inkluderer jeg i biologi at folk tror på forskjellig ting, men at jeg i biologi tar utgangspunkt i at evolusjonsteorien er riktig. Andre ting jeg gjør er som sagt didaktiske valg i undervisningen. Dersom det skriftlige språket er svært dårlig, både hos etnisk norske eller innvandrerbakgrunn, så tilbyr jeg ofte en muntlig samtale etter prøver for å se om dette gjør at elevene klarer å vise mer kunnskap» (Vilde, lærer)*

#### **4.4 Kulturell og inkluderende læringsmiljø**

Vi har snakket mye om skoleprestasjon og utvikle omgivelser hvor man trives. Med å vektlegge på kulturelt og inkluderende læringsmiljø kan det tenke seg at det vil øke trivsel, læring og ikke minst personlig og akademisk utvikling og elevene. Slike tiltak vil vektlegge og anerkjenne og respektere ulike kulturer, bakgrunn og religion hos de ulike. Dermed vil elever føle seg sett, inkludert og akseptert.

Lars understreker at det å konsentrere seg på inkluderende miljø på skolen og skolens plan for sosialkompetanse så har man kommet en lang vei. Han snakker også om ulike arrangementer under trivsels uka slik at det gir oppmerksomhet til ulike kulturer.

*«Føler vi har vært litt innom dette spørsmålet. Med at det skal være gjennomgående med dette hver uke. Vi har også en plan for sosialkompetanse som går på å være inkluderende. Og det med kulturelt sensitivt læringsmiljø, jeg tenker det er litt mer viere. Jeg tenker når vi har en kjempe arrangement, der vi under trivselsuka har det*

*skole løpet for å bry seg om andre kulturer og noe som er større enn oss selv. Vi er med på å sette søkelys på andre som ikke har det så bra, og det påvirker igjen det som skjer på skolen. For da har du jo undervisning og temaer som tar opp nettopp dette her. Og som gjør at det å ha fokus på det som skjer utenfor for vår verden, men se hvor nært det er og koble det til på det som skjer på skolen. Å forstå hvor viktig det er, og ha et inkluderende miljø der alle elevene er på agendaen. Og vi setter av de periodene, på slike spesifikke tingene. Noe av kjernen er at ledelsen må være proaktive med dette.» (Lars, rektor)*

Lars etterfølger påstanden med tiltak som redusere eventuelle sosiale og økonomiske forskjeller som kan påvirke innvandrerelevnes skolepresentasjon og trivsel. Han nevner tiltak som leksehjelp som tilbys for alle elever, men spesielt for de som sliter hjemme. Han nevner også utlån av gratis utstyr som for eksempel før man skal til leirskolen. Slike tiltak er rettet for å inkludere alle elever uavhengig av deres økonomiske situasjoner.

*«Ja, det jeg tenker er hvis vi er tydelig her på at å gå på skole og at vi følger gratis prinsippet. Det har vi jevnlig opp i FAU. Og veldig tydelig på at det skal være gratis å gå på skole. Da blir vi veldig nøye på de arrangementene vi har. Det er vi lovpålagte til å følge. Også er det jo det da tiltak som går på leksehjelp som gjelder alle, men vi prøver å oppmuntre de elevene som vi mener trenger. Det gjør vi med bakgrunn av rett og slett faglig sett også er det også tilfeller det vi ser at vi må tilby litt ekstra for de som har litt vanskelig hjemmesituasjon. Det viktigste her er at det ikke skal koste noe og i tillegg har vi vært flinke med å opplyse om gratis utlån av type utstyr før leirskole for eksempel eller før ferie perioder. Så legger skolen alltid ut der de kan få låne fint utstyr gratis. Kommunen er veldig brukbar til gratis utstyrs lån. Dette utlyser vi slik at elevene kan være med på ting, leirskole eller om det skulle være i fritiden, sånn at de kan bli inkludert.» (Lars, rektor)*

Til slutt har vi Siri som reflekterer over inkludering av kultur i undervisningen. Hun tar for at mange norske elever har utfordring med definere ulike kulturer da det kan skape «vi og dere» - perspektiver som hun absolutt ikke foretrekker.

*«I og med at jeg betrakter de fleste elevene som norske, så kan jeg sikkert være mer obs på å inkludere annen kultur. Samtidig så er det litt vanskelig, for ved å legge vekt på at det skal finnes noen annen kultur, så definerer jeg det som en vi og dere. Det er jeg ikke så glad i som lærer. Jeg tenker jo at alle elever er like selv om de har en annen bakgrunn.» (Siri, lærer/rådgiver)*

#### **4.5 Måle resultater**

Siste tiltak vi skal innom er det å måle resultater som et tiltak på skolen. Ved å kunne måle resultater kan man se på om det er en forskjell på prestasjon og fremgang. Videre skal vi se på hvordan lærere måler resultater og om resultater varierer fra ulike etnisitet og kjønn. Vi har tidlig sett på ulike tiltak både skolen har innført og lærerne har innført i undervisningen og videre skal vi se hvilke tiltak lærerne bruker for å måle resultatene.

Først skal vi se på hva Lars mener om å måle resultater og hvordan det burde bli gjort. Han mener man må måle resultater i flere nivåer. Han mener også at evaluering og kartlegging burde brukes for å evaluere elevers utvikling spesielt hvis man sliter med språkopplæring.

*«De måler det på forskjellige måter. Det gjennomføres jo evalueringer, kartlegginger av elever som kommer innenfor sno og mottak for å se på utviklingen og da er det jo en måling der når vi har kommet så langt at du ikke trenger å ha sno eller mottak og har bare timer med egen klasse. Også kan svaret også være at man må ha et år til. Det er sånn konkret måling i forhold til det faglige behovene som jeg tenker er kjempeviktig. Også er det gjennom de tilfellene vi har, der vi har samarbeids møter med foreldrene, der vi snakker om forskjellige deler av elevens liv og hva vi har gjort på skolen i forhold til hvordan vi evaluerer og måler effekten på resultatene på hva vi gjør. Og det blir sånn helhetlig, og det kan også være et effekt tiltak kan også være: har innvandrer eleven fått venner? Ikkesant, har han blitt inkludert? Har han startet på fotballen, håndballen osv. Jeg tenker at av alt det vi tilbyr tiltakene utenfor skole og måler det faglige så måler vi effekten om det går fremover til vei, og det vil også være tilbakemeldinger fra pedagogene fra mottak og sno forhold til inkludering. Er de inkludert? Føler de seg integrert i samfunnet? Både skole samfunnet og samfunnet*

*utenfor. Så det er mange deler som må ses på. Og ikke minst tilbakemeldinger fra foreldrene er ganske viktig. De har barnet sitt heletiden, og da er det tilfeller der da de sier at de ikke har oppnådd det de ville og kanskje at barnet sitt er mye alene, da ser vi at effekten av tiltakene har vært for lite og må jobbe mer med vennegrupper.» (Lars, rektor)*

Siri legger vekt på å jevnlig samtaler og være oppmerksom på de individuelle behovene hver enkelte har og ikke minst tilby regelmessige samtaler.

*«Vi har tre «samtaler» som alle skal igjennom, i tillegg har vi to utviklingssamtaler med foresatte. Det er dermed fem stoppunkt, der det forhåpentligvis er mulig å fange opp dette. Dersom jeg merker behov utenom dette, så snakker meg med eleven. Tett oppfølging til elevene er veldig viktig del av jobben vår. Å ha vanlige samtaler med de kan også hjelpe med å fange opp ting som de kanskje kan slite med i hverdagen. Man må se hver og en elev, og se de ulike behovene de enkelte har.» (Siri, lærer/rådgiver)*

Liv derimot mener at det å måle suksess er vanskelig å måle gjennom karakterer når det kommer relasjoner og trivsel. Hun forteller at utlandske jenter setter ekstra stor pris på oppfølging og er opptatt med å bygge god relasjon til læreren og kan tenke seg har en positiv påvirkning på skoleprestasjon.

*«Det er vel ikke nødvendigvis målbart annet enn på karakterer. Jeg tenker at man skal være litt forsiktig med å måle slike ting – det vil være helt umulig å få helt korrekte resultater i en slik måling. Man kan prate med elevene, be de skrive refleksjonsnotater, vurdere deg som lærer og så videre – men dette gir ikke nødvendigvis riktige resultater. Det føler jeg blir litt skrytete å svar på, men har jo sett at utlandske elever setter ekstra pris på at jeg ser dem for den de er. Det hjelper også på skoleprestasjonene at elevene har en god relasjon til læreren sin. Spesielt utlandske jenter, nå vil jeg si at jenter generelt er flinkere til å uttrykke følelser enn gutter men utlandske jenter setter ekstra god pris på tett oppfølging». (Liv, lærer)*

Akkurat som Liv legger Kaja vekt på individuelle behov. Han følger elevene med tett oppfølging øke trivsel og faglig mestring.

*«Jeg tror ikke jeg tenker over at en gruppe/ noen grupper gjør det bedre eller ikke, det går mer på den enkelte elev – at vedkommende skal ha det bra og mestre det faglige. Den viktigste metoden for min del er å minne meg selv på å forsøke å se de ulike elevene og følge dem mer opp når de strever. Samarbeid med kollegaer, skolens ledelse og andre instanser og foresatte er veldig viktig for at dette skal lykkes» (Kaja, lærer).*

Lars legger vekt på å ikke sammenligne elever. Man bør legge vekt på trivsel og faglig mestring mener Lars.

*«eh, for å snakke om resultatene. Kan vi finne resultatene på kartleggingsprøvene og nasjonaleprøver. Og det har jeg ikke foran meg. Men det jeg vil svare på spørsmålet her. Jeg oppfatter at det avhenger mye av at foreldrene til innvandrere som det står her. I forhold til skolepresentasjoner. Det er egentlig fra hele fjøla. Fra innvandrere foreldrene som er veldig ambisiøse for barnas vegne, kanskje litt for ambisiøse, som er inne å jobber hardt med skole. Eller så har vi de fra den andre skalaen som ikke vil lære seg norsk og ikke deltar i samfunnet. Det er ikke mange av de, men de som har foreldre som ikke deltar i skolens virksomhet, de barna sliter mer enn de andre barna. Hvis vi skal se nøyaktig på resultatene må vi inn å se i disse kartleggingsprøvene. Svaret for meg her er at foreldrene har en stor påvirkning». (Lars, rektor)*

## 5.0 Drøfting

Denne delen av oppgaven skal ta for seg diskusjon av både problemstilling lærernes erfaring og ikke minst samspill mellom teoriene som har blitt nevnt over. Dermed vil denne oppgaven undersøke om det er en korrelasjon i disse teoriene og har en sammenheng med problemstillingen og erfaringer fra lærerne og helsepersonell som jeg har valgt å intervju. På mange måter kan man si at denne oppgaven ikke skal være et bevis, men heller et overbilde over om elever med både innvandrerbakgrunn og etnisk norsk bakgrunn opplever både skolepresentasjon og skolepress forskjellig. Tidligere i oppgaven så fordyper

problemstillingen seg til spesifikt jenter med innvandrerbakgrunn og jenter med etnisk norsk bakgrunn, men mye av omfanget i denne oppgaven tar for seg generelt elever med innvandrerbakgrunn og elever med etnisk norsk bakgrunn kontra kjønn for omfanget av etnisitet er mye bredere enn kjønn. Til tross har det lagt vekt på kjønn, men det kommer ikke like godt frem i alle tilfeller. Diskusjons delen er delt opp i fem hovedkategorier og en til slutt kritikk til hva som kunne ha gjort annerledes for å øke relabilitet og validitet i oppgaven.

## 5.1 Skoleprestasjon og ressursfordeling

Under denne kategorien, altså skoleprestasjon og ressursfordeling kan vi da anvende teorien om både kultur og identitet og samtidig anmelde kulturoverleveringsteorien som bidrar med å forklare hvordan ulike faktorer vil påvirke første- og andregenerasjons innvandrerjenter på skolen. Hvis vi tar for oss Trommsdorff (2008) sin kulturoverføringsteori vil da ulike kulturelle faktorer innad de ulike generasjonene som da for eksempel språkverdien, forventninger, forutsetninger og så videre spille en viktig rolle.

I tråd med teorien om kulturoverføring har da rektor Lars observert betydning av da ulike ressursfordelinger som kan ha en påvirkning på elever med innvandrerbakgrunn. Han mener da at tilgangen på de ulike ressursene kan være en del av den kulturelle arven som da vil påvirke innvandrerjentenes skoleprestasjon og ifølge denne teorien kan da ulike ressurstilgang føre til ulike prestasjoner blant elever med ulike bakgrunner. For å være spesifikk så mener rektor Lars at ressursfordeling ikke bare påvirker innvandrerjenter, men også elever med innvandrerbakgrunn og spesifikt så nevner han Ukraina og Polen:

«[.../ Det er jo veldig bra tenker jeg for de elevene som har mottak og sno på denne skolen. Jeg tenker jo at ressursfordelingen vår påvirker de elevene som har mottak og sno. Som gjerne er innvandrer, det kan også være innvandrer fra Ukraina og Polen for eksempel, og ikke bare de vi tenker som er typisk innvandrere fra Asia og Afrika." (Lars, Rektor).

På den andre siden snakker *Montazer og Wheaton (2011)* om innvandrere paradokset og hvordan det kan knyttes til dette temaet. Innvandrer paradokset henviser til at innvandrere generelt sett har lavere økonomisk og sosial status, men de vil fortsatt oppnå høyere og til og



med bedre prestasjon enn de etnisk norske i vertssamfunnet. Innvandrere paradokset kaster da lys over hvordan tilgang på ulike ressurser ikke nødvendigvis sier noe om prestasjonen på skolen, og her er det viktig å bemerke seg at det definerer hvert fall ikke innvandrerjentene skolepresentasjon alene, men det kan være flere faktorer som spiller inn.

Videre forskning på dette området kan utforske andre faktorer som kan påvirke den mentale helsen. Ting som sosiale relasjoner og utdanning kunne vært spennende temaer å se om hadde noen påvirkning på den psykiske helsen. I tillegg kan man også se på liknende sammenhenger i andre land, for å se om kultur og status er en innspillende faktor i denne sammenhengen. En videre forskning på dette området vil kunne være med på å bidra i å utvikle mer effektive metoder for å støtte de som opplever økonomiske problemer og mentale helseproblemer.

## **5.2 Skolepress og psykiske vansker**

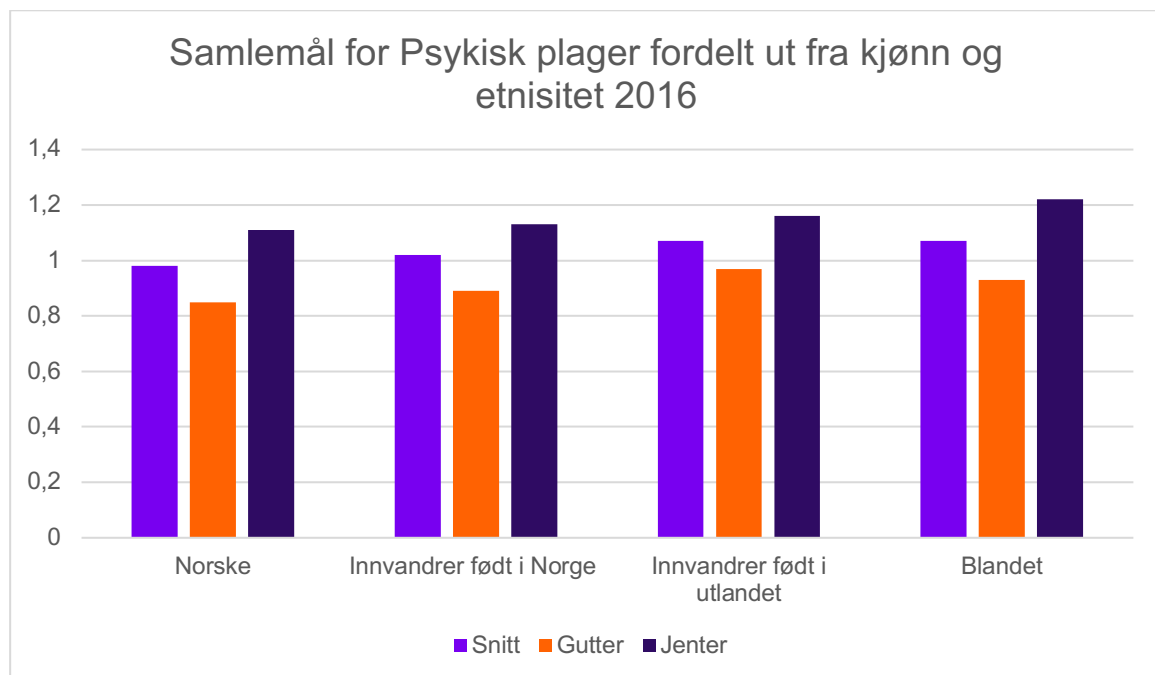
Skolepress og psykisk vansker er et veldig oppfattende tema spesielt når det kommer til innvandrerjenter er det mer komplekst som vil da påvirke flere faktorer hvis vi skal se i lys av skjønn sosialiseringsteorier som da tar hensyn til ulike biologiske og sosiale faktorer har kjønns relatert til forventninger muligheten til å påvirke hvordan elever håndterer både skolepress og stress. Dette kan spesielt da gjelde innvandrerjenter sammenlignet med etnisk norske jenter og det kommer tydelig frem i intervjuet da sier de forteller om observasjonene sine: «[...] Det kan se ut som om det er en del press på elever med foresatte eller besteforeldre med innvandrerbakgrunn." (Siri, lærer)

Dette utsagnet sier at det er en eksisterende forventninger og press knyttet til det å kunne prestere på skolen, spesielt i innvandremiljøet som kan da påvirke psykiske helsen til innvandrerjenter. Hvis vi tar for oss kulturoverføringsteorien som er da diskutert av Trommsdorff (2008) som tar for seg hvordan kulturelle arven som kan påvirke elevens opplevelse og skolepress og hvordan eleven velger å tilpasse seg til skolesystemet. Dette kan da være overføring av forventninger om akademisk suksess fra foreldre og familien til i dette tilfellet innvandrerjenter. Liv uttrykker:

" [...]Innvandrere jenter generelt har stort press på at de må gjøre det bra på skolen kontra innvandrere gutter. Akkurat dette sitatet som liv kommer med markerer da signifikant forskjell i forventninger og press knyttet til skolepresentasjoner basert på kjønn i innvandremiljøet. Slike forventninger spesifikt, kulturelle forankrede forventninger kan være med på å skape utfordrende skoleopplevelser for innvandrerejenter sammenlignet med da innvandrergutter og etnisk norske gutter og jenter.

Den følgende figuren viser fordelingen av psykiske plager ut fra etnisitet og kjønn i 2016:

Tabell 3: Samlemål for Psykisk plager fordelt ut fra kjønn og etnisitet 2016



Forskjellene både mellom kjønn og etnisitet er tydelige. Uansett etnisitet bakgrunn er jentene mest plaget av psykiske problemer og bekymringer. Norske ungdommer er minst plaget. Første generasjons innvandrere og de som har blandet bakgrunn, der en av fædtr norske og den andre født i utdannet, er mest plaget mellom norske ungdommer og ungdom med innvandrerbakgrunn født i Norge, er det ingen signifikante forskjeller. Bakgrunnen for hypotesen var Kretchmar (2011) sin studie som forklare at faktorer for å forstå hvorfor etnisk norske menn har større sannsynlighet for å utvikle psykiske lidelser enn etnisk norske kvinner er samfunnets forventninger til at kvinner bygger seg et sosialt nettverk med flere støttepersoner som kan hjelpe dem gjennom vanskelig tider og situasjoner. Hos menn som

ikke har like store sosiale nettverk og dermed færre støttepersoner som kan hjelpe dem når de er i vanskelige situasjoner. Dette kan føre til at depresjon hos menn ikke blir rapportert og dermed ikke blir en del av forskningen (Kretchmar, 2011)(Gruenewald & Seeman, 2010). Ifølge statistikken er det motsatte av Kretchmars hypotese om at menn har mer psykiske vansker enn menn.

Dermed kan det konkluderes med at kombinasjonen av kulturoverførings teorien og kjønns sosialisering teorien altså både kulturelle og kjønnsmessige forventnings faktorer spiller da en stor rolle på opplevelsen av både stress og skolepress og muligens føre til psykisk vanskeligheter. Dermed er det viktig å studere og forstå viktigheten på hva som påvirker innvandrerejenters og generell jenters skoleopplevelse og psykiske helse for å kunne da implementere tiltak som kan støtte og forbedre skolepresentasjon og ikke minst trivsel på skolen.

### **5.3 Ulike utfordringer og tilpasninger**

For å kunne se på hvordan utfordringer og tilpasninger til første- og andre generasjons jente innvandrere på skolen er, kan ulike teorier anvendes. Vi kan starte med kulturoverførings teorien i sett fra Dawkins' perspektiv ved bruk av "memer". Han går i dybden på hvordan kulturelle elementet kan overføres til individuelle erfaringer. Sett fra et «memer» perspektiv er det et hint av hvordan kulturelle elementer kan da overføres mellom ulike generasjoner og da igjen påvirker individuelle erfaringer. Disse såkalte «memene» er da både i tanker og atferd som blir det overført til en person gjennom sosiale interaksjoner.

" [...]/I Noen innvandrere kan ha språklige utfordringer (...) som kan hindre at prestasjonene står i stil med det elevene faktisk kan/vet." (Liv, lærer). Ved bruk av denne teorien kan vi også se på hvordan forventninger om skolepresentasjon og skolepress kan bli formidla fra foreldre til barn: «Jeg vil også kanskje tro at andregenerasjons innvandrere har litt mer press enn de første generasjons innvandrere» (Siri, rådgiver/ lærer). Vi kan også se på Baumrinds(1971) oppdragelse stiler som kan være relevant for å forstå hvordan innvandrerejenter tilpasser seg. Oppvekst er forskjellig hos alle og forskjellige kulturelle oppdragelse kan forme disse jentenes erfaring og prestasjon på skolen. Vi kan se på studier

som indikerer at barn som er oppdratt av autoritative foreldre generelt utvikler bedre psykososial kompetanse, selvoppfatning og mental helse enn de som er oppdratt av autoritære foreldre. Dette støttes av forskning utført av Maccoby og Martin (1983), Lamborn et al. (1991), og Steinberg et al. (1991). Når det kommer til akademiske prestasjoner, ser det ut til at den autoritative oppdragelsesstilen bidrar til høyere karakterer og større engasjement i skolen, i motsetning til den autoritære stilen som kan ha en negativ effekt, som vist i studier av Dornbusch et al. (1987), Lamborn et al. (1991), og Steinberg et al. (1992, 1994). Videre fremhever forskning at barn av autoritative foreldre ofte er samarbeidsvillige, uavhengige, initiativrike og selvsikre. De påvirkes mindre av tradisjonelle kjønnsroller, utvikler emosjonskontroll og egostyrke, og har et positivt selvbilde. Disse barna utvikler også sosial intelligens, evnen til å motstå gruppepress, og blir ofte sett på som rettferdige fordi de følger moralske prinsipper i sine beslutninger. Slike barn har sjelden atferdsvansker senere i livet, noe Baumrind (1966, 1971, 1982) også har påpekt i sin forskning.

Vi har sett på litt kultur overførings teorien gjennom «memer» som beskriver hvordan kulturelle elementer kan ha påvirkning på det norske skolesystemet spesielt hos innvandrerjenter ved å gå i dybden på kulturoverførings teorien kan vi forstå ulike utfordringer og tilpasninger jenter står overfor hver dag og ved en dypere forståelse kunne navigere til en skolekultur som er mer annerledes enn det de eventuelt opplever hjemme. Det er viktig å forstå konseptet bak «memer» for å kunne bruke det som verktøy for å kunne se på kulturelle aspektet og overføre det til individuelle erfaringer i skolen for første- og andregenerasjons innvandrere.

#### **5.4 Tiltak og samarbeid med foresatte**

For å kunne belyse tiltaket og samarbeid med foreldre skal vi ta i bruk Tetzschners teori om signifikant andre i sammenheng med første- og andre generasjons innvandrere på skolen. Tetzschners «signifikante andre» fokuserer på å bygge nære relasjoner som kan ha en innvirkning og innflytelse på et individs liv og utvikling. Som en elev i skolesammenheng kan ta for oss støtte fra lærere rådgivere helsesøster har en stor påvirkning på innvandrers utvikling. Videre skal vi se på sitat i lys av denne teorien; «Jeg opplever at norske jenter med

foresatte eller besteforeldre som er innvandrere jobber hardt og er opptatt av å gjøre det bra på skolen." (Siri, rådgiver /lærer)

Vi skal se på enda et sitat fra rektor Lars som mener at foreldre kan være litt for ambisiøse: "I forhold til skolepresentasjoner. Det er egentlig fra hele fjøla. Fra innvandrere foreldrene som er veldig ambisiøse for barnas vegne, kanskje litt for ambisiøse, som er inne og jobber hardt med skole." (Lars, rektor).

Ut ifra synspunktet til Tetzschners teori kan støtte fra de signifikante andre altså foresatte ha påvirkning på innvandrers skolegang. Rektor Lars mener også i dette tilfellet at noen foreldre kan være litt for ambisiøse som kan ha negativ påvirkning la oss se videre på den forskning som viser til negativ kontroll. Når det kommer til risikofaktorer forklarer identitetsteorien hvorfor det er ulike risikofaktorer for psykiske lidelser som påvirker ulike etniske grupper. Eksempelvis ser vi fra forskningen til Friberg og Bjørnset (2019) som brukte sosial kontroll overfor barna sine for å opprettholde kulturell identitet som var viktig for mødrene. Ved å prøve å opprettholde slike kulturelle verdier kan minoritetsgrupper oppleve økt diskriminering som igjen kan skape sårbarhet for psykiske lidelser (Friberg & Bjørnset, 2019), men på den andre siden kan sosial støtte, kulturell identitet og tilhørighet hjelpe med å begrense utvikling av psykiske lidelser. Tilhørighet i en minoritetsgruppe kan forsterke en persons identitet, som vil stå i sentrum for psykisk helse og spesielt utvikling av psykiske lidelser.

Vi kan dra samme teori altså teorien til Tetzschner om signifikante andre til å tilpasse undervisning og skape et inkluderings inkluderende læringsmiljø for å kunne skape sterke relasjoner og støttepersoner i livene deres: «[...] Det hjelper også på skoleprestasjonene at elevene har en god relasjon til læreren sin. Spesielt utlandske jenter.» (Liv, lærer). *Hvis vi anvender Tetzchners teori om signifikante andre så er det fullt mulig å kunne skape tillit og bro mellom lærere rådgivere og andre innvandrerelever og ikke minst etnisk norske elever for å kunne oppnå suksess. Denne teorien bygge på og identifisere og styrke nære relasjoner slik at de føler nærhet og støtte slik at skolegangen blir lettere.*

Videre kan vi belyse samme problem fra akkulturasjonsteorien som handler om hvordan individer fra ulike kulturelle bakgrunner klarer å tilpasse seg til den verdenskulturen de har flytta til eller er født inn i. Denne teorien tar spesifikt for seg prosessen knyttet til kulturelle tilpasninger og identiteten man blir en del av og bygger seg opp mot. Vi skal se nærmere på ulike sitater hvor informantene påpeker språklig utfordring som kan stå i veien for integrering: "Ofte fordi de snakker morsmål hjemme. Dette gjør at de typisk sliter mer med å lære seg fremmedord og bruke et vokabular som gjør at de kommer opp på høy måloppnåelse." (Vilde, lærer). Liv etterfølger med "Som jeg har lagt merke til ønsker mange barn med foreldre med innvandrerbakgrunn møter hvor de inkluderer foresatte. Det er mange flere barn med foreldre med innvandrer bakgrunn enn barn med barn med etnisk norske foreldre." (Liv, lærer)

Disse to spesifikke sitatene som jeg har brukt er absolutt relevant til akkulturasjons teorien for å understreke utfordringene innvandrerelev i møter på for å kunne tilpasse seg vert samfunn og ikke minst språklige utfordringer og kulturell identitet. Dermed skal vi videre se på behovet for å kunne involvere foresatte i skolemiljøet for å kunne gjøre integreringsprosessen lettere for innvandrerelever: «Hvis det er språklige utfordringer så legges det først og fremst til rette for å styrke språket, ved å jobbe mye med begreper slik at man sakte, men sikkert forstår mer. Her er det også viktig med samarbeid med foresatte, og at vi i kollegiet samarbeider om å legge til rette for eleven.» (Kaja, lærer)

Vi kan konkludere med at jeg kunne bruke akkulturasjon teorien for å kunne tilby tilpasset undervisning ressurser og støtteprogrammer for å kunne ta hensyn til innvandrers kulturelle identitet og integrering som er absolutt viktig i det norske skolesystemet. Denne teorien viser til hvorvidt det å støtte elever med ulike kulturelle bakgrunn samtidig som man tilrettelegger suksess i vert miljøet.

## **5.5 Målinger av resultater og relasjoner**

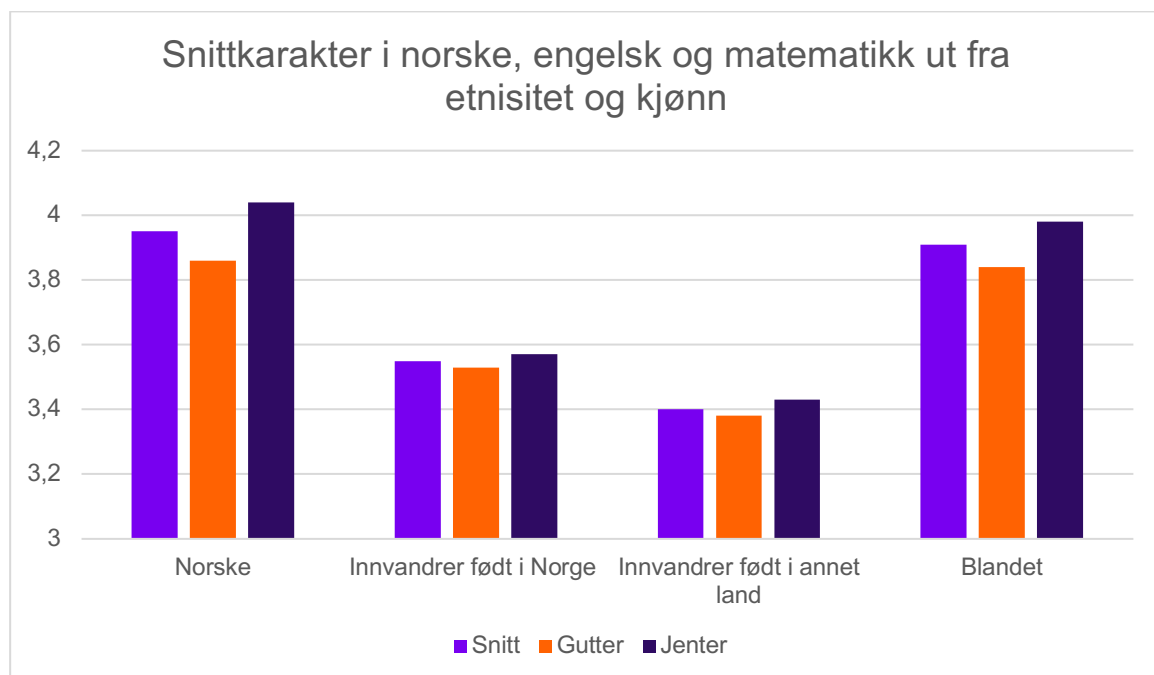
For å kunne måle resultater fra et kulturelt inkluderende læringsmiljø perspektiv velger jeg å undersøke dette med perspektivene til ulike teorier for å få innsikt i skolepresentasjon utfordringer og tiltak til første- og andregenerasjonsinnvandrere.

Hvis vi skal se fra et kulturelt inkluderende læringsmiljø synspunkt så må man se den fra ulike teoretiske rammer. Det vil si for eksempel kultur og identitetsteori som er relevant når vi skal se på skolepresentasjon og hvordan det påvirker innvandrerbakgrunn og hvordan skolen klarer å tilrettelegge. Lars forteller «Ressursfordelingen vår påvirker de elevene som har mottak og sno. Som gjerne er innvandrere. Jeg opplever at norske jenter med foresatte eller besteforeldre som er innvandrere jobber hardt og er opptatt av å gjøre det bra på skolen.»

Ulikt forklarer Siri: "Jeg opplever at det er relativt like prestasjoner, men noen innvandrere kan ha språklige utfordringer, som kan hindre at prestasjonene står i stil med det elevene faktisk kan/vet." Fra et akkulturasjons perspektiv understrekes det behovet for å kunne tilpasse undervisningen til språkstøtte og hvertfall samarbeide med foresatte. Kaja påpeker "Hvis det er språklige utfordringer så legges det til rette for å styrke språket, ved å jobbe mye med begreper, samt samarbeid med foresatte og kollegiet for å legge til rette for eleven."

Liv forteller også at viktigheten ved bygge relasjoner med elevene kan man se: Har jo sett at utenlandske elever setter ekstra pris på at jeg ser dem for den de er. Det hjelper også på skoleprestasjonene at elevene har en god relasjon til læreren sin."

Tabell 4: Snittkarakter i norske, engelsk og matematikk ut fra etnisitet og kjønn



Videre skal vi se på statistikk som er samlemålet for snittkarakterer i Norsk, engelsk, matematikk og fra én til 6- der 6 indikerer beste karakter i alle de 3 fagene. De norske får i snitt best karakter. Sammenlignes de norske og de med en norsk og en utenlandsk født foreldre er det helt minimale forskjeller. Blant innvandrere for de som er født i Norge bedre karakterer sammenlignet med nykommere. Jentene får gjennomgående noe bedre karakterer. Forskjellen mellom gutter og jenter er imidlertid ikke stor. I snitt for jentene 3,89 og guttene 3,75 pingsung spesielt er forskjellen mellom gutter og jenter små og innvandremiljøer.

## 5.6 Kritikk

Å kunne reflektere rundt hva man kunne gjort bedre i etterkant av en undersøkelse er veldig viktig, da det alltid eksisterer forbedringspotensialer for en forskningsoppgave som denne masteroppgaven. Ved å stille seg kritisk til sitt eget arbeid, kan man identifisere svakheter i egen forskning så man ikke gjentar samme feil, eller at andre kan lære av de feil jeg har gjort. I denne undersøkelsen har jeg identifisert et par momenter som kunne vært bedre planlagt i forkant av intervjuet.

Planleggingsfasen av undersøkelsen kunne vært bedre forberedt, da jeg i retrospekt så at det var mye rom for forbedring, spesielt når det kommer til å sikre et mer representativt utvalg av informantene. Jeg kunne ha lagt inn mer tid i å nå flere ikke-etnisk norske, for å sørge for en mer jevn fordeling av etnisk norske og ikke-etnisk norske, noe som har gitt meg en betydelig skjevfordeling mellom disse gruppene i intervjuet mitt. I likhet med skjevfordelingen i etnisitet, er det også en skjevfordeling mellom kjønnene. Siden det var frivillig og intervjuene skulle holdes i arbeidstiden var det veldig få som sa ja til å være med på intervjuet. Dermed siden jeg hvis det at det vil være en skjevfordeling måtte jeg ta hovedsakelig kvinner og en mann som informant. Men jeg ble understreket at siden lærerne jobbet ved fire forskjellige skoler og ikke samme skole er den eksterne validiteten sterkere i denne studien sammenlignet med om studien ble utført med fire lærere som jobbet ved samme skole. Når det er sagt for å kunne få mest mulig informasjon om forskjellen mellom skjønn og forskjellen innad



kjønnene og etnisitet kunne jeg kanskje ha stilt på forhånd om de har erfaringer med utenlandske og etnisk norske barn eller for å være konkret om de er bevisst på forskjeller.

## **6.0 Hvorfor er denne kunnskapen viktig**

Norge og den generelle verden er i konstant endring hele tiden i form av urbanisering. Blant annet har arbeidsmigranter i slutten 1980- tallet og flyktning strømmingen gjennom Europa til Norge har ført til økt andel av innvandrere og andregenerasjons innvandrere i Norge. Statistikk fra Statistisk sentralbyrå rapporterer at 19,9% av Norges befolkning er innvandrere og andregenerasjons innvandrere (Statistisk sentralbyrå, 2022). Forskning på innvandrere og andregenerasjons innvandrere kan gi oss innblikk på hvordan ulike faktorer som kulturelle, sosioøkonomiske og det sosiale kan påvirke deres mentale helse. Dette kan være diskriminering, rasisme og traumatiske hendelser som krig. Det å skape en forståelse for mental helse hos minoritetsgrupper og stigmatisering rundt deres mentale helse er absolutt viktig. Forskning viser hvordan marginalisering og diskriminering har en påvirkning på den mentale helsen til minoritetsgrupper

Innvandrerparadokset viser at til tross for slike utfordringer er det andre faktorer som identitet, støtte og kultur som får dem faktisk til å opprettholde bra eller bedre psyke enn etnisk norske i samfunnet. Slik kunnskap er viktig fordi den gir oss en forståelse for hvordan kulturelle forskjeller kan påvirke behandlingsresultater. Kulturelle forskjeller gjør at man må kunne tilby tilpasset behandling fordi alle har forskjellige kulturelle faktorer som er best å tilføye i behandlingsplanen for å oppnå best mulig resultat. Forskning innen slike minoritetsgrupper er viktig for å finne ulike risikofaktorer slik at deres etterkommere kan identifisere risikofaktorer og ikke beskyttelsesfaktorer tidligst mulig i disse gruppene(Montazer & Wheaton, 2011b).

## 7.0 Konklusjon

Denne oppgaven har utforsket hvordan det norske skolesystemet møter utfordringene og mulighetene som presenteres av elever med innvandrerbakgrunn, med et spesielt søkelys på jenter. Gjennom en grundig analyse av intervjuer og observasjoner har vi sett på hvordan ulike tiltak og strategier benyttes for å fremme inkludering, trivsel og akademisk suksess. Våre funn viser at det ikke finnes et entydig svar på hvordan man best kan møte disse elevenes behov. I stedet ser vi at både innvandrer paradokset og kulturoverføringsteorien har relevans i den norske skolekonteksten, og at en kombinasjon av disse perspektivene kan gi en mer nyansert forståelse av utfordringene og mulighetene som ligger i skolens arbeid med mangfold.

Innvandrer paradokset peker på at innvandrere ofte gjør det bedre enn forventet tross sosioøkonomiske utfordringer. Dette paradokset utfordrer antakelsen om at lavere sosioøkonomisk status automatisk fører til dårligere skoleprestasjoner, og antyder at det er andre faktorer ved innvandreres erfaringer og resiliens som kan bidra positivt til deres utdanningsresultater. Observasjoner som viser at elever med innvandrerbakgrunn kan oppnå høy akademisk suksess, støtter denne teorien og oppfordrer til videre forskning på hvilke spesifikke faktorer som bidrar til dette fenomenet.

Kulturoverføringsteorien, på den annen side, fremhever viktigheten av å anerkjenne og integrere elevers kulturelle bakgrunn i undervisningen. Denne teorien fremhever at når elevers kulturelle identitet blir verdsatt og inkludert i skolemiljøet, kan det føre til økt engasjement og akademisk prestasjon. Skolens innsats for å skape et kulturelt sensitivt læringsmiljø og arrangementer som trivsels uka, som gir oppmerksomhet til ulike kulturer, støtter denne teorien og viser hvordan skolen kan bidra til å bygge broer mellom ulike kulturelle bakgrunner.

Funnene understreker behovet for en fleksibel og responsiv tilnærming til utdanning, hvor skolen tilpasser seg for å gi alle elever like muligheter. Tiltak som leksehjelp, utlån av gratis utstyr, og regelmessige samtaler er eksempler på hvordan skolen kan tilpasse seg for å møte

individuelle behov. Videre er foreldrenes engasjement og deltakelse i skolens virksomhet avgjørende for barnas skoleprestasjoner og sosiale integrering.

Denne oppgaven bidrar til en dypere forståelse av hvordan skoler kan arbeide for å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø som tar hensyn til elevers kulturelle og individuelle forskjeller. Ved å anerkjenne at det ikke finnes et enkelt svar, men at en kombinasjon av teorier og tilnærminger er nødvendig, kan skolesystemet bedre imøtekomme mangfoldet i elevsammensetningen og sikre at alle elever får muligheten til å nå sitt fulle potensial.

## 7.1 Videre forskning

Vår forskning prøver å fremstille psykisk helse først og fremst hos etnisk norske og andregenerasjons innvandrere. Vårt største funn for oppgaven var mellom etnisk norske menn og ikke-etnisk norske menns grad av depresjon. I denne analysen fant vi en signifikant forskjell, men den ikke-etnisk norske gruppen var veldig begrenset med deltakere, så dette området hadde vært spennende å se nærmere på, da vår undersøkelse ikke har gitt det sterkeste valide svaret på hypotesen.

Opgaven har tatt for seg forskjeller mennesker opplever når det kommer til stigmatisering, når det kommer til å søke hjelp, sosioøkonomiske forventninger og ikke minst samfunnsoppfatning av det å være «ekte» norsk. Det hadde vært ekstra spennende å se hvordan akkurat disse faktorene har en påvirkning på psykisk helse avhengig av kjønn. Generelt det å gå i dybden på hvordan stress, stigmatisering og traumer oppleves og trigger ulike etnisiteter, kjønn og generasjoner er relevant å se på. Spesielt hvordan andregenerasjons innvandrere opplever det å ha en balanse mellom to kulturer kan var svært interessant å se på. Av flere grunner er det lite forskning som har blitt gjennomført på andregenerasjons innvandrere i Norge. Til slutt hadde det vært interessant å forske på hvilke faktorer som må være til stede for at man skal kunne unngå kulturkonflikter, diskriminering, sosioøkonomiske problemer og marginalisering som mange minoritetsgrupper kan oppleve i dag slik at man kan forhindre mest mulig psykiske vansker i fremtiden.

## 8.0 Litteraturliste

- Aretakis, M. T., Ceballo, R., Suarez, G. A., & Camacho, T. C. (2015). Investigating the immigrant paradox and Latino adolescents' academic attitudes. *Journal of Latina/o Psychology*, 3(1), 56–69. <https://doi.org/10.1037/lat0000031>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405- 414.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*. 1991a;11:56–95.
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., & Tousignant, M. (2002). Poverty, Family Process, and the Mental Health of Immigrant Children in Canada. *American Journal of Public Health*, 92(2), 220–227. <https://doi.org/10.2105/AJPH.92.2.220>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W., & Hou, F. (2017). Acculturation, discrimination and wellbeing among second generation of immigrants in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 61, 29–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.08.003>
- Biesta, G. (2005). George Herbert Mead and the Theory of Schooling. In *Pragmatism and Education* (pp. 117–132). BRILL. [https://doi.org/10.1163/9789087903558\\_009](https://doi.org/10.1163/9789087903558_009)

- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 315–326. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-07>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research*
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.) Sage.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews*. SAGE Publications Ltd.  
<https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2nd ed.). Universitetsforlaget.
- Dawkins, R. (2006). The selfish gene (40th-anniversary edition). *New York: Oxford University*.
- Dedovic, K., Wadiwalla, M., Engert, V., & Pruessner, J. C. (2009). The role of sex and gender socialization in stress reactivity. *Developmental Psychology*, 45(1), 45–55.  
<https://doi.org/10.1037/a0014433>
- Friberg, J. H., & Bjørnset, M. (2019). Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll.
- Fuligni, A. J. (1998). Authority, autonomy, and parent–adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 34(4), 782–792. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.782>
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research*. Bloomsbury.

- Hernandez, D. J., Denton, N. A., Macartney, S., & Blanchard, V. L. (2012). Children in immigrant families: Demography, policy, and evidence for the immigrant paradox. In *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 17–36). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13094-001>
- Hoel, A. S. (2014). Mer enn norsk: Kulturell hybridisering og farskap blant minoritetsetniske menn. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 38(3–4), 219–234. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1781-2014-03-04-03>
- Huber, L. P., Lopez, C. B., Malagon, M. C., Velez, V., & Solorzano, D. G. (2008). Getting beyond the ‘symptom,’ acknowledging the ‘disease’: theorizing racist nativism. *Contemporary Justice Review*, 11(1), 39–51. <https://doi.org/10.1080/10282580701850397>
- Iceland, J., & Scopilliti, M. (2008). Immigrant residential segregation in U.S. metropolitan areas, 1990–2000. *Demography*, 45(1), 79–94. <https://doi.org/10.1353/dem.2008.0009>
- Joas, H. (2006). Max Weber and the Origin of Human Rights: A Study on Cultural Innovation. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.923846>
- Kaltman, S., Green, B. L., Mete, M., Shara, N., & Miranda, J. (2010). Trauma, depression, and comorbid PTSD/depression in a community sample of Latina immigrants. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2(1), 31–39. <https://doi.org/10.1037/a0018952>
- Klepp, I. G., & Storm-Mathisen, A. (2005). Reading Fashion as Age: Teenage Girls’ and Grown Women’s Accounts of Clothing as Body and Social Status. *Fashion Theory*, 9(3), 323–342. <https://doi.org/10.2752/136270405778051329>
- Kretchmar, J. (2011). Gender socialization. of Salem Press. Sociology reference guide. Gender roles & equality.

- Kvello, Ø., Familier som omsorgsbaser for barn og unge, i *Utredning av adferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. 2007, Universitetsforlaget: Oslo. p. 165- 196.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2021). *Second Language Research: Methodology and Design* (3rd ed.). Routledge.
- Montazer, S., & Wheaton, B. (2011a). The Impact of Generation and Country of Origin on the Mental Health of Children of Immigrants. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 23–42. <https://doi.org/10.1177/0022146510395027>
- Montazer, S., & Wheaton, B. (2011b). The Impact of Generation and Country of Origin on the Mental Health of Children of Immigrants. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 23–42. <https://doi.org/10.1177/0022146510395027>
- Murdock, G. (1932). The science of culture. *American Anthropologist*, 34(2), 200–215
- Lewontin, R., Rose, S., & Kamin, L. J. (1984). *Not in our genes: Biology, ideology and human nature*. New York: Pantheon Books.
- Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and Adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159. <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>
- Onsrud, S. V. (2013). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnsprestand gjennom musikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(6), 465–475. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-06>
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, F., & Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 138–158. <https://doi.org/10.1080/17405620701563348>
- Sentralbyrå. (2022). Hvor fornøyde er vi med livet i Norge? Hentet: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-ogkriminalitet/levekår/statistikk/livskvalitet/artikler-om-livskvalitet/hvor-fornoyde-er-vimed-livet-i-norge>

- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T., & Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology, 49*(4), 736–748. <https://doi.org/10.1037/a0028398>
- Spera, C., A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review, 2005. 17*(2): p. 125-146.
- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens Forskningsmetoder: En introduksjon* (4th ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, M., & Syse, A. (2021). Flere eldre innvandrere i framtidens arbeidsstyrke. *Søkelys På Arbeidslivet, 38*(1), 4–22. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2021-01-01>
- Trommsdorff, G. (2008). Intergenerational Relations and Cultural Transmission. In *Cultural Transmission* (pp. 126–160). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511804670.008>
- Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., Cooper-Sadlo, S., Maynard, B. R., & Larson, M. (2015). Are Immigrants More Likely Than Native-Born Americans to Perpetrate Intimate Partner Violence? *Journal of Interpersonal Violence, 30*(11), 1888–1904.  
<https://doi.org/10.1177/0886260514549053>
- Vedøy, G., & Vassenden, A. (2020). Innvandrerorganisasjoners og -menigheters bidrag til innvandrerelevens skoleprestasjoner. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 104*(2), 148–160.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-06>
- Voelker, R. (1994). Born in the USA: Infant Health Paradox. *JAMA: The Journal of the American Medical Association, 272*(23), 1803. <https://doi.org/10.1001/jama.1994.03520230015006>
- von Tetzchner, S. (1993). Desarrollo del lenguaje asistido. *Infancia y Aprendizaje, 16*(64), 9–28.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1993.10822390>



Woloshin, S. (1995). Language Barriers in Medicine in the United States. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 273(9), 724.  
<https://doi.org/10.1001/jama.1995.03520330054037>

Wood, W., & Eagly, A. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699...

## **8.1 Liste over figurer og tabeller**

### **8.1.1 Figurer**

Figur 1: Andre grad beskrivelse av konseptet hybridisering i sosiale faktorer .....	14
Figur 2: Akkulturasjonsstrategier .....	17

### **8.1.2 Tabeller**

Tabell 1: Statistikk av antall norske, blandet og innvandrere i Norge i 1996, 2006 og 2022..	11
Tabell 2: Informantenes informasjon .....	32
Tabell 3: Samlemål for Psykisk plager fordelt ut fra kjønn og etnisitet 2016.....	65
Tabell 4: Snittkarakter i norske, engelsk og matematikk ut fra etnisitet og kjønn.....	70

## 8.2 Vedlegg

### Vedlegg 1: Vurderingsskjema av behandling av personopplysninger

07.12.2023, 09:57

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om hvordan kan skolen bidra til god psykisk helse for...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
855017

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
07.12.2023

**Tittel**

Masteroppgave om hvordan kan skolen bidra til god psykisk helse for elevene, samtidig som høyt faglig fokus blir ivare tatt?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Avdeling for forskning, innovasjon og internasjonalisering / Forskning og innovasjon

**Prosjektansvarlig**

Rønnaug Sørensen

**Student**

Thivikka Kanagasigam

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 01.02.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.02.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 01.02.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/63e0cc37-7639-4ccb-8e5d-eaefeb62890a/vurdering>

1/1



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om hvordan kan skolen bidra til god psykisk helse for...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

855017

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

31.10.2023

**Tittel**

Masteroppgave om hvordan kan skolen bidra til god psykisk helse for elevene, samtidig som høyt faglig fokus blir ivaretatt?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Avdeling for forskning, innovasjon og internasjonalsisering / Forskning og innovasjon

**Prosjektansvarlig**

Rønnaug Sørensen

**Student**

Thivikka Kanagasingam

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 01.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Er du interessert i å delta i forskningsprosjektet

«Refleksjon av etnisitet kan muligens ha en påvirkning på skolepresentasjon»

Detter er en forespørsel om deltagelse i et forskningsprosjekt hvor hovedformålet er å undersøke lærerens mening og erfaring med om etnisitet har en påvirkning på skolepresentasjon og andre psykiske vansker. Vi har valgt å sette ekstra søkelys på om det er noe forskjell på presentasjon spesielt nå det kom til innvandrere jenter og etnisk norske jenter. I dette brevet vil vi gi deg informasjon om formålet med prosjektet og hva din deltakelse vil innebære.

### Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å undersøke lærernes syn, oppfatning og erfaringer med undervisning i kulturelt mangfoldige klasserom. Det overordnede målet med oppgaven vil være å svare på følgende forskningsspørsmål: Hva rapporterer norske lærere om etnisitet forskjeller og kulturforskjeller har en påvirkning på presentasjon på skolen. Videre, for å få et større bilde og en dypere forståelse av det foreslåtte spørsmålet, vil følgende 3 underspørsmål bli behandlet i oppgaven:

- Er det forskjell mellom elever som er første- og andregenerasjonsinnvandrere og etnisk norske elever når det kommer til skoleprestasjon?
- Er det forskjell mellom elever som er første- og andregenerasjonsinnvandrere og etnisk norske elever når det kommer til psykiske vansker
- Er det noe forskjell på skoleprestasjon og utvikling av psykiske lidelse når det kommer spesifikt til etnisk norske jenter og første- og andregenerasjons innvandrere jenter?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Sørøst- Norge- campus Drammen.

### **Hvorfor blir du bedt om å delta?**

- Du jobber ved en norsk offentlig ungdomsskole
  - Du er en lærer
  - Du har erfaring med undervisning i kulturelt mangfoldige klasserom

### **Hva innebærer deltagelse for deg?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil dette innebære at du tar en del av et lydopptak med forfatteren av denne oppgaven, Thivikka Kanagasingam. Det vil

ta ca. 30- 45 minutter og holdes på enten norsk eller engelsk, det vil være opp til deltakeren hvilket språk intervjuet skal være på. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din erfaring med undervisning i kultur, undervisning i kulturelt mangfoldige klasserom og muligens utfordringer som er knyttet til etnisitet. Jeg vil også spørre om din kulturelle bakgrunn og alder da det ville vært interessant å undersøke om og hvordan din kulturelle bakgrunn og alder påvirker dine synspunkter. Svarene dine vil bli tatt opp på lyd.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake samtykket ditt uten å oppgi grunn. All informasjon om deg blir da anonymisert. Det vil ikke få negative konsekvenser for deg hvis du velger å ikke delta eller senere bestemmer deg for å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi vil lagre og bruke dine personopplysninger**

Vi vil kun bruke dine personopplysninger til formålet som er spesifisert i dette informasjonsbrevet. Vi vil behandle dine personopplysninger konfidensielt og i samsvar med databeskyttelseslovgivningen (den generelle databeskyttelsesforordningen og personopplysningsloven).

- Kun forfatteren av denne oppgaven - Thivikka Kanagasingam og veileder - veileder Rønnaug Sørensen vil ha tilgang til opptakene.
- Jeg vil erstatte ditt navn og kontaktinformasjon med en kode. Listen over navn, kontaktdetaljer og respektive koder vil bli lagret separat fra resten

av innsamlet data, jeg vil lagre dataene på en forskningsserver, låst/kryptert.

- Jeg vil spørre om din kulturelle bakgrunn og alder da det ville vært interessant å undersøke om og hvordan din kulturelle bakgrunn og alder påvirker dine synspunkter. Disse dataene vil bli lagret på en sikker lagring.
- Dataene vil bli overført til SILAF (forskningsserver) så snart som mulig og lagret der.
- Opptaket vil få et nummer, og det vil bli lagret som «Deltaker #».

### **Hva vil skje med dine personopplysninger?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i midten av desember 2023. Alle personopplysninger inkludert lydopptakene vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i de innsamlede dataene, har du rett til:

- få tilgang til personopplysningene som behandles om deg
- be om at dine personopplysninger slettes
- be om at uriktige personopplysninger om deg blir rettet
- motta en kopi av dine personlige data (dataportabilitet), og

- sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet

angående behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle dine personopplysninger?**

Vi vil behandle dine personopplysninger basert på ditt samtykke.

Datatilsynet har på bakgrunn av avtale Universitet i Sørøst- Norge vurdert at det behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernlovgivningen.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

- Forfatteren av dette prosjektet: Thivikka Kanagasingam via [thivikka0403@hotmail.com](mailto:thivikka0403@hotmail.com)
- Prosjektveileder: Rønnaug Sørensen: [ronnaug.sorensen@usn.no](mailto:ronnaug.sorensen@usn.no)
- USN Personvernombud: Paal Are Solberg via [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Med vennlig hilsen,

Thivikka Kanagasingam



## Vedlegg 3: Intervjuguide

# Intervjuguide

### Bakgrunn

- Hva slags utdanning har du?
- Hva studerte du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke trinn underviser du?
- Hva er din etnisitet/kulturelle bakgrunn?
- Hvor gammel er du?

Siden jeg har valgt fire forskjellige lærere og en rektor for å intervjuer har jeg laget to forskjellige intervjuguide; en til lærere og en til rektor fordi jeg mener det ikke er passende å stille en rektor de samme spørsmålene man stiller lærere. Problemstillingen er informert så alle svarene til informantene er svart i henholdsvis til problemstillingen.

### Intervju spørsmål til lærere:

- Hvordan definerer du skoleprestasjon?
- Du som en lærer, hvordan opplever du at skoleprestasjonen blant første- og andre generasjons innvandrere i forhold til etnisk norske elever er? Har du spesifikt lagt merke til noen forskjeller blant jenter og gutter?
  - o Hvordan følger du opp og gir støtte til de elevene som sliter med skolearbeid?
- I de årene som du har jobbet som lærer eller kontaktlærer har du sett indikasjoner på at elever opplever skolepress eller andre psykiske vansker?
  - o Føler du at noen etnisitet kan muligens slite mer enn andre?
  - o Føler du det ene kjønn sliter med enn det andre?
  - o Hvordan har du som lærer håndtert slike utfordringer?

- Hvilke ressurser og/eller gir du til elever som etnisk norske eller elever med innvandrer bakgrunn
  - o Hvordan tilpasser du undervisningen til elevene med innvandrer bakgrunn.
- Hvordan fler du at samarbeidet mellom deg og foresatte er? Spesielt de som har innvandrer foreldre?
  - o Hvordan skaper du effektiv og god kommunikasjon mellom foreldre?
  - o Gjennom tiden, har du opplevd at det har oppstått kulturelle utfordringer når du har samarbeidet med foreldre uavhengig av etnisitet?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningen din når du skal håndtere/imøtekomme behovene elever med innvandrerbakgrunn og etnisk norske?
  - o Hvilke ressurser bruker du for å hjelpe spesifikt de elevene med innvandrer bakgrunn som sliter med språkutvikling?
  - o Opplever du noen forskjeller fra etnisk norske jenter og jenter med innvandrer bakgrunn?
- Hvilke utfordringer har du opplevd hos innvandrere og etnisk norske og hvordan har du løst dem?
  - o Når du har prøvd å løse dem med ulike tiltak, har du opplevd en positiv eller negativ utvikling
- Har skolen du har jobbet for/jobber for innvilget ulike programmer eller ressurser elevene?
  - o Har det vært programmer spesielt rettet mot en etnisitet eller kjønn?
- Føler du at skolen legger inn nok innsats for å fremme inkludering og mangfold blant elevene?
  - o Har du noen konkrete tiltak som har vellykket i å fremme inkludering?
- Har du noen spesifikke i tankene som kan forbedres når det kommer til å støtte innvandrerelevnes skolepresentasjon?
- Hvordan måler du effekten av de ulike tiltakene og undervisningsmetoden som du har brukt?

### **Intervju spørsmål til rektor:**

- Hvordan definerer du skoleprestasjon?
- Du som en rektor, hvordan opplever du at skolepresentasjonen blant første- og andre generasjons innvandrere i forhold til etnisk norske elever er? Har du spesifikt lagt merke til noen forskjeller blant jenter og gutter?
  - o Hvordan vil du si at påvirkningen til skoleprestasjon til innvandrere skolens ressursfordeling, særlig jenter?

- Hvordan vil du si skolen håndterer skolepress og psykiske vansker blant elever?
  - o Finnes det noen spesifikke tiltak som er beregna bare for elever med innvandrerbakgrunn.
- Du har jobbet som rektor en god stund nå og kanskje på flere skoler også, men vil du si at skoler har/kan implementere programmer/ressurser/tiltak som er spesifikt rettet mot elever med innvandrerbakgrunn som kan hjelpe dem med å prestere på skolen bedre og ikke minst hjelpe dem med psykiske vansker?
  - o Trenger det ene kjønn mer oppfølging enn andre eller noen etnisitet mer enn andre?
- Hvordan vil du si skolen eller lærer hvis det er lettere for deg å snakke om, samarbeid mellom foresatte? Spesielt foreldre som er innvandrere?
  - o Er det noen tiltak for at det ikke blir noe form for dårlig kommunikasjon mellom foreldre og skolen. Da tenker jeg spesielt på språkbarriere
- Hva er dine meninger om at noen elever med innvandrerbakgrunn kan ha ulike utfordringer ovenfor skolesystemet?
- Hva mener du skolen gjør for å fremme både inkludering og mangfold blant elevene?
- Mener du det er en forskjell på programmer/støtte/ressurs som tilbys til elever med innvandrerbakgrunn sammenlignet med elever som har etnisk norske foreldre?
- Hvilke tiltak mener du at skolen har innført for å redusere eventuelle sosiale og/eller sosiale forskjeller som muligens kan påvirke elever med innvandrerbakgrunns skole prestasjon og ikke minst trivsel
- Hvordan måler du effekten av de ulike tiltakene og undervisningsmetoden som du/ lærerne har brukt?
- Til slutt, hvordan jobber skolen med å skape et inkluderende og kulturelt læringsmiljø blant alle elever?