

# Hva kan forklare forskjeller i mestring?

*En kvantitativ studie av mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom*

**Miriam Neegaard**



Masteroppgave i sosiologi  
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

15.september 2008



## Sammendrag

Temaet for denne kvantitative studien er mestring blant etnisk norsk ungdom og ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn. Det er forventet mestring som direkte undersøkes. Det er imidlertid viktig å se forventet mestring i sammenheng med opplevd og reell mestring.

Dette fordi mestring i et sosiologisk perspektiv ikke kan forstås avgrenset til en konkret utfordring, men må forstås i et tidsperspektiv og i en sosial sammenheng.

Oppgaven opererer med et skille mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom der definisjonene er gitt av Statistisk Sentralbyrå. Oppgaven er en del av prosjektet "Ungdom, kultur og mestring" ved Nasjonalt Folkehelseinstitutt. Innsamlingen av datamaterialet startet i Bergen i 2005, og i Oslo i 2007. Utvalget består av 1039 respondenter som er hentet fra 13 ulike skoler i Oslo Indre og Ytre Øst og Bergen. Litt over 40 % av elevene har minoritetsbakgrunn. Prosjektet har som mål å undersøke hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker utvikling, mestring, kompetanse og trivsel blant barn og ungdom med ulik etnisk bakgrunn.

Problemstillingen for oppgaven er tredelt, hvorav den første lyder: "Er det forskjeller i mestringsforventning blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?" Mestringsforventning måles med utgangspunkt i Albert Banduras generelle mestringskala; General Perceived Self-Efficacy Scale (GSE). Skalaen er tilpasset mestring blant barn og ungdom, og har et fokus på personlig handling og troen på egne evner til å fullføre ønsket resultat. Mens den første problemstillingen undersøker om det er forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom, undersøker den andre problemstillingen hvilke faktorer som er av betydning for mestringsforventning blant ungdom generelt: "Hvilke faktorer er viktige for forventet mestring blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?"

Den siste problemstillingen er "Hva kan forklare forskjeller i forventet og reell mestring blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?" De to første problemstillingene er deskriptivt orienterte, mens tredje problemstilling tar sikte på å gi forklaringer på hva som kan bidra til å forklare forskjellene vi observerer. Den tredje problemstillingen knytter de empiriske funnene til tidligere forskning og det teoretiske rammeverket, og tar sikte på å forklare forskjeller i mestring ut i fra et helhetlig perspektiv.

Det teoretiske rammeverket som brukes i oppgaven er inndelt i sosioøkonomisk og sosiokulturell teori. Sosioøkonomisk teori er representert ved Boudons verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori. Selv om det er forskjeller mellom de tre teoriene tar de alle sikte på å forklare hvordan skolesystemet bidrar til å reprodusere sosiale ulikheter mellom individer med forskjellig sosial bakgrunn. I dette perspektivet vil mestring være knyttet til et individs posisjoner i samfunnsstrukturen. De som har flest sosiale, kulturelle og økonomiske ressurser vil ha bedre forutsetninger for å mestre enn de som har liten tilgang på disse ressursene. Sosiokulturell teori er representert ved Meads symbolske interaksjonisme og Banduras teori om mestringsforventning. Mead er opptatt av det sosiale selvet, og hvordan det formes i samhandling med andre ved hjelp av språk og symboler. Retningen vektlegger den uformelle sosialiseringen, og hvordan denne sosialiseringen virker inn på individets selvoppfattelse og mestring. Bandura er opptatt av hvordan individer kan håndtere og kontrollere handlinger og situasjoner i ønsket retning gjennom sine forventninger. Mens reproduksjonsteoriene er mest egnet til å forklare faglig mestring, er Meads teori mest egnet til å forklare sosial mestring. Banduras teori er et godt utgangspunkt for å forklare både sosial og faglig mestring. Teoriene er sammen med tidligere forskning utgangspunktet for utledningen av hypoteser.

I analysene undersøkes det om det er forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Det undersøkes også hvorvidt kjønn, sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie, sosial kontroll i familie, opplevd økonomi, sosiale ferdigheter og psykisk helse har en signifikant effekt på mestringsforventning. Et viktig funn er at det ikke er forskjeller i mestringsforventning etter inndelingen innvandrere, etterkommer og majoritetsungdom. Dette funnet er interessant fordi det står i motsetning til dokumentasjon som viser at minoritetsungdom mestrer færre arenaer i det norske samfunn enn majoritetsungdom. Sammenhengen mellom reell og forventet mestring er ikke så enkel og entydig som mange tidligere har antatt. Funnene tyder på at det er andre forhold enn mestringsforventning som bidrar til forskjeller i reell mestring mellom majoritets- og minoritetsungdom. Det er grunn til å anta at forskjellene som observeres i reell mestring mellom minoritet og majoritet skyldes ulikheter i språklige, kulturelle, økonomiske og sosiale ressurser. Et annet viktig funn viser at de fleste majoritets- og minoritetsungdom har middels god eller god mestringsforventning. Det er imidlertid noen som har lav mestringsforventning. Resultatene viser at de sterkeste prediktorene for lav mestringsforventning er dårlige sosiale ferdigheter og dårlig psykisk helse. Kjønn, sosial støtte fra venner, sosial kontroll fra familie og opplevd økonomi bidrar også til å forklare variasjoner i mestringsforventning.

## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en krevende og utfordrende, men samtidig spennende og lærerik prosess. En stor takk går til min hovedveileder Idunn Brekke. Tusen takk for god veiledning, oppmuntrende tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk. Jeg vil også takke biveileder Jon Rogstad som har bidratt med gode råd, faglige refleksjoner og utfordrende idéer.

Jeg vil takke Brit Oppedal ved Folkehelseinstituttet som har gitt meg tilgang til datamaterialet og muligheten til å være med på datainnsamlingen til fremtidige undersøkelser. Takk til UngKul og til alle elevene som har deltatt i prosjektet. Takk til Mina og Marianne for gode råd, kommentarer og tekniske ferdigheter. Dere bidro med god hjelp i innspurten.

Jeg vil også takke venner og familie for oppmuntring, inspirasjon, tålmodighet og støtte. Til slutt vil jeg takke de som har bidratt til at studietiden ble en interessant og lærerik tid. Ingen nevnt, ingen glemt.

Oslo 12. september 2008

## Figuroversikt

Figur 3-1 Banduras to typer mestringsforventninger.....	48
Figur 3-2 Den gjensidige sammenhengen mellom forventet, reell og opplevd mestring.....	49
Figur 3-3 Mestringsforventning i et helhetlig perspektiv.....	53
Figur 4-1 Oversikt over hvilke land minoritetselevne har sin bakgrunn fra. Mors fødeland..	65
Figur 4-2 Oversikt over hvilke land minoritetselevne har sin bakgrunn fra. Fars fødeland..	66
Figur 5-1 Betydningen av sosial støtte fra venner på mestringsforventning.....	90
Figur 5-2 Betydningen av sosiale ferdigheter fra venner på mestringsforventning.....	92
Figur 5-3 Betydningen av psykisk helse på mestringsforventning.....	93
Figur 5-4 Betydningen av opplevd økonomi på mestringsforventning.....	98
Figur 5-5 Fordeling av elevenes mestringsforventning.....	101

## Tabelloversikt

Tabell 4-1: Antall respondenter i utvalget .....	64
Tabell 4-2: Gjennomsnittlig fordeling på de uavhengige variablene. Hele utvalget.....	74
Tabell 4-3: Sosiale ferdigheter etter inndelingen majoritet, etterkommer og innvandrere.....	75
Tabell 5-1: Lineær regresjon: Modell 1-3.....	87
Tabell 5-2: Lineær regresjon: Modell 4-5.....	95
Tabell 5-3: Lineær regresjon: Modell 1-5.....	100
Tabell 6-1: Korrelasjon mellom sosiale ferdigheter og psykisk helse.....	111
Tabell 6-2 Oppsummering av hypoteser.....	113

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>Forord</b> .....	<b>V</b>
<b>Figuroversikt</b> .....	<b>VI</b>
<b>Tabelloversikt</b> .....	<b>VI</b>
<b>Kapittel 1: Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 Innledning.....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Hvorfor studere mestring?.....	3
1.4 Hvem skal jeg studere? .....	4
1.5 Hvorfor sammenligne innvandrere, etterkommere og etnisk norsk ungdom? .....	5
1.6 Begrepsavklaringer.....	6
1.6.1 Mestring .....	6
1.6.2 Motivasjon.....	7
1.6.3 Akkulturasjon .....	8
1.6.4 Ungdomstiden .....	9
1.7 Faglig og samfunnsmessig relevans .....	11
1.7.1 Faglig relevans .....	11
1.7.2 Samfunnsmessig relevans .....	12
<b>Kapittel 2: Tidligere forskning</b> .....	<b>15</b>
2.1 Mestring .....	16
2.2 Mestring og etnisk bakgrunn.....	17
2.3 Mestring og kjønn .....	20
2.4 Mestring og sosioøkonomisk status .....	21
2.5 Mestring og skoleprestasjoner.....	22
2.6 Mestring og sosial støtte.....	23
2.7 Mestring og selvoppfattelse .....	24
2.8 Mestring og sosiale ferdigheter .....	25
2.9 Mestring og psykisk helse .....	25
<b>Kapittel 3: Teori</b> .....	<b>27</b>
3.1 Sosioøkonomisk teori .....	29
3.1.1 Verditeori .....	30
3.1.2 Kulturteori .....	32
3.1.3 Sosial posisjonsteori .....	34
3.1.5 Kritiske innvendinger av verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori .....	36
3.2 Mestring og minoriteter- andre teorier .....	38
3.2.1 Skolefaktorer .....	38
3.2.2 Motivasjonsforklaringer .....	39
3.2.3 Forventninger blant minoritetsforeldre .....	40
3.2.4 Kulturelle verdiorienteringer .....	41
3.3 Sosiokulturell teori .....	43
3.2.1 Symbolsk interaksjonisme.....	44

3.2.2 Forventet mestring.....	47
3.2.3 Betydningen av selvfølelse.....	50
3.5 Utledning av hypoteser fra teori og tidligere forskning .....	54
3.5.1 Hypoteser for etnisk bakgrunn og kjønn .....	55
3.5.2 Hypoteser for sosial støtte og kollektivism (sosial kontroll).....	57
3.5.3 Hypotese for opplevd økonomi .....	60
3.5.4 Hypoteser for psykisk helse og sosiale ferdigheter .....	60
<b>Kapittel 4: Data og metode .....</b>	<b>63</b>
4.1 Beskrivelse av datamaterialet.....	63
4.2 Metodologi .....	66
4.3 Årsakssammenhenger.....	67
4.3 Metodiske implikasjoner .....	68
4.3.1 Validitet.....	68
4.3.2 Reliabilitet .....	69
4.4. Operasjonaliseringer av variablene .....	69
4.4.1 Operasjonalisering av den avhengige variabelen .....	70
4.4.2 Operasjonaliseringer av de uavhengige variablene .....	71
4.5 Analysemetoder.....	76
4.5.1 Multippel lineær regresjon .....	76
4.5.2 Lineær regresjonsanalyse med samspill .....	77
4.5.3 Feil av Type I og type II.....	78
4.5.4 R <sup>2</sup> .....	79
<b>Kapittel 5: Analyse .....</b>	<b>81</b>
5.1 Oppsummering av hypoteser.....	81
5.2 Presentasjon av oppbygningen av analysemodellene.....	83
5.3 Analyser .....	86
5.4 Oppsummering av funn.....	100
<b>Kapittel 6: Avslutning .....</b>	<b>102</b>
6.1 Hovedfunn .....	103
6.1.1 Forklaringer på betydningen av kjønn.....	103
6.1.2 Forklaringer på betydningen av sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie og kollektivistiske orienteringer .....	105
6.1.4 Forklaringer på betydningen av økonomisk opplevelse i familien .....	106
6.1.5 Forklaringer på betydningen av sosiale ferdigheter og psykisk helse.....	108
6.3 Diskusjon av funn.....	111
6.2 Resultatene sett i lys av tidligere forskning og teori .....	114
6.3.1 Hvorfor er ikke forskjellene i mestringsforventning større mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom?.....	118
6.3.3 De fleste ungdom har god mestringsforventning .....	121
6.3.4 Et mindretall har lav mestringsforventning .....	122
6.4 Tiltak og implikasjoner for fremtidig forskning .....	123
6.4.1 Tiltak .....	123
6.4.2 Implikasjoner for fremtidig forskning.....	125
6.5 Konklusjon .....	126
6.6 Litteraturliste .....	129





# 1 Introduksjon

## 1.1 Innledning

Tema for denne oppgaven er mestring blant etnisk norsk ungdom og ungdom med innvandrerbakgrunn. Blant ungdom med innvandrerbakgrunn skiller jeg mellom ikke-vestlige innvandrere og etterkommere av innvandrere. I tråd med Statistisk sentralbyrås definisjoner er innvandrere personer som er født i et annet land enn Norge med to utenlandsfødte foreldre, mens etterkommere er personer som er født og oppvokst i Norge med to utenlandsfødte foreldre (SSB 2008a). I denne oppgaven må mestring forstås på et overordnet nivå i det fokus ikke er avgrenset til en konkret utfordring. Mestring handler i et slikt perspektiv om hvordan en håndterer typiske utfordringer og påkjenninger som en stilles ovenfor (Heggen & Øia 2005:139). De sosiale sentrale arenaene der mestring kommer sterkest til uttrykk for ungdom er skole, familie og vennemiljø. Mestring dreier seg om individet i sin sosiale sammenheng og kan ikke forstås uavhengig av et tidsperspektiv (Heggen & Øia 2005). Erfaringer i fortid og forestillinger om fremtid bidrar til å tilføre mening og handlingsrammer for nåtiden. Det blir dermed viktig å se sammenhengen mellom forventet, opplevd og reell mestring.

Det er forventet mestring som direkte undersøkes i denne studien. Mestringsforventning har vært gjenstand for en omfattende empirisk forskning, og blir av Bandura beskrevet som den viktigste forklaringsfaktor for menneskelig handling, utvikling, læring og reell mestring (Bandura 1997; 2006a). Foruten om bakgrunnsvariabler som etnisk bakgrunn og kjønn vil denne oppgaven undersøke hvorvidt sosial støtte fra venner og familie har en sammenheng med mestringsforventning. Oppgaven vil også se på hvilken betydning opplevelse av økonomisk situasjon, kollektivistisk orientering, sosiale ferdigheter og psykisk helse har for mestringsforventning.

Et mål er å belyse spørsmålet om hvorvidt det er forskjeller i mestringsforventning etter etnisk bakgrunn og om det er de samme faktorene som er viktige for forventet mestring som gjør seg gjeldende i de ulike etniske gruppene. Det er også et mål å undersøke hvilke faktorer som er av betydning for mestringsforventning blant ungdom generelt. Det tredje målet er å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til å forklare forskjeller i mestring ut i fra et større perspektiv. Jeg har valgt å drøfte mestring i lys av sosioøkonomisk og sosiokulturell teori.

Sosioøkonomisk teori er representert ved Boudons verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori. Selv om det er forskjeller mellom de tre teoriene tar de alle sikte på å forklare hvordan skolesystemet bidrar til å reprodusere sosiale ulikheter mellom individer med forskjellig sosial bakgrunn. I dette perspektivet vil mestring være knyttet til et individs posisjoner i samfunnsstrukturen. De som har flest sosiale, kulturelle og økonomiske ressurser vil ha bedre forutsetninger for å mestre enn de som har liten tilgang på disse ressursene. De tre teoriene er hovedsakelig utviklet for å forklare forskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsvalg. Skoleprestasjoner og utdanningsvalg er eksempler på direkte indikasjoner på mestring. Mestring kan imidlertid ikke bare forstås ut i fra et strukturperspektiv fordi en da kan risikere å miste synet av individets aktive rolle i egen utvikling. Jeg vil i denne sammenheng ta for meg sosiokulturell teori representert ved Meads symbolske interaksjonisme og Banduras teori om mestringsforventning. Mead er opptatt av det sosiale selvet, og hvordan det formes i samhandling med andre ved hjelp av språk og symboler. Retningen vektlegger den uformelle sosialiseringen, og hvordan denne sosialiseringen virker inn på individets selvoppfattelse. En positiv selvoppfattelse er et eksempel på en implisitt indikasjon på mestring. En positiv selvoppfattelse er en grunnleggende forutsetning for mestring på flere arenaer.

## 1.2 Problemstilling

1.hovedproblemstilling:

**Er det forskjeller i mestringsforventning blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?**

2.hovedproblemstilling

**Hvilke faktorer er viktige for forventet mestring for ungdom med ulik etnisk bakgrunn?**

3.hovedproblemstilling:

**Hva kan forklare forskjeller i forventet og reell mestring blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?**

Problemstillingen for oppgaven er tredelt. De to første problemstillingene er deskriptivt orienterte, mens den tredje problemstillingen tar sikte på å forklare hvorfor det er forskjeller i mestring ut i fra et helhetlig perspektiv. Denne problemstillingen er rettet mot å gi forklaringer på hvilke mekanismer som kan ha bidratt til å forklare de observerte forskjellene.

For å besvare problemstillingene vil jeg, ved siden av tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiver, benytte datamateriale fra UngKul – Ungdom, Kultur og Mestring, ved Folkehelseinstituttets Divisjon for Psykisk Helse. Et mål for UngKul er å sikre oppvekstvilkår som fremmer mestring og trivsel for alle barn og ungdom. Jeg benytter meg av kvantitativ metode for å analysere materialet. I analysene fokuseres det i tråd med problemstillingene på forskjeller i mestringsforventning, og hva som kan bidra til å forklare disse forskjellene.

### **1.3 Hvorfor studere mestring?**

Fokuset på mestring har fått økt oppmerksomhet den siste tiden, og står sentralt i norsk skolepolitikk, integreringspolitikk og helse-og omsorgspolitik. Regjeringen Stoltenberg II har uttalt at det er et mål at alle elever skal mestre grunnleggende ferdigheter, alle elever skal føle seg inkludert og oppleve mestring (Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008).

Mestring er en grunnleggende ferdighet som er avgjørende for hva individer oppnår i livet. Mangel på mestring vil kunne føre til mistilpasning, probematferd, psykiske problemer og marginalisering. I et moderne samfunn stilles det høye krav til enkeltindivider om at de selv skal foreta de riktige valg og at de selv skal utvikle en evne til refleksiv forståelse. En side ved det å være ung handler om forberedelser til å møte og mestre fremtiden som voksne.

Tilegnelse av erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og kvalifikasjoner på formelle og uformelle arenaer blir avgjørende for fremtidig mestring (Heggen & Øia 2005). Mestringsforventning antas å være en av de viktigste prediktorene for opplevd og reell mestring. Dette fordi det er nødvendig med tiltro til egen evne for i det hele tatt å ville forsøke å gjennomføre en handling (Bandura 1997; 2006a).

I det norske samfunn er det et ideal at alle skal ha like muligheter. Det er imidlertid veldokumentert at det eksisterer en reproduksjon av sosial ulikhet, som på tross av moderne samfunnsendringer, har vært svært stabil over tid (Hansen & Mastekaasa 2003). De siste årene har det vært et mål å redusere de ulemper minoritetsungdom har som følge av sin klasse- og kulturbakgrunn. Det har imidlertid vist seg at forskjellene både mellom klassene, og mellom majoritet og minoritet har økt i løpet av den siste tiden (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005). Utgangspunktet for denne studien er forskning som har dokumentert at individer med

minoritetsbakgrunn kommer dårligere ut på en rekke arenaer i samfunnet enn majoriteten. Dette gjelder blant annet skole (Krange & Bakken 1998; Bakken 2003; Heggen & Øia 2005), utdanning (Fekjær 2007), arbeidsmarked (Brekke 2007) alvorlig kriminalitet<sup>1</sup> (Øia 2006), fritidsaktiviteter (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005) og helse (Næss, Rognerud & Strand 2007). Disse arenaene er alle indikasjoner på reell mestring i samfunnet. Fordi mestringsforventning regnes som en av de viktigste prediktorer for reell mestring ønsker jeg å undersøke om dette kan bidra til å forklare den systematiske ulikheten mellom majoritet og minoritet i det norske samfunn. Med andre ord vil jeg undersøke om minoritets elever har lavere tro på egne evner og ferdigheter enn majoritets elever, og om dette kan være en grunn til at de havner i flere marginaliserte posisjoner. Dersom det ikke er etniske forskjeller i mestringsforventning er det andre årsaker til at minoritets ungdom oppnår lavere reell mestring i samfunnet enn majoritets ungdom.

## 1.4 Hvem skal jeg studere?

Statistisk sentralbyrås definisjon av innvandrerbefolkningen omfatter personer bosatt i Norge med to utenlandsfødte foreldre. Dette inkluderer også norskfødte barn av to utenlandsfødte foreldre. Disse ble tidligere kalt ”andregenerasjonsinnvandrere”, mens de i dag oftest kalles ”etterkommere av innvandrere”. I denne undersøkelsen er innvandrerne og etterkommerne ikke-vestlige. Det vil si at de har bakgrunn i andre land enn Vest-Europa (unntatt Tyrkia), Nord-Amerika og Oseania (SSB 2008b). Der jeg snakker om både innvandrere og etterkommere, bruker jeg uttrykket ”minoritets ungdom” eller ”minoritet”. Med ”majoritets ungdom”, ”majoritet” og ”etnisk norsk ungdom” refererer jeg til individer som er født i Norge med to norskfødte foreldre. Fordi etterkommere er oppvokst i Norge har de antakeligvis bedre kjennskap til norsk språk og kultur enn innvandrerne. Dette vil kunne medføre at de har bedre forutsetninger for å mestre et liv i et norsk samfunn enn det innvandrere har. Dette gir grunn til å anta at det kan eksistere forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere og innvandrere. Det er imidlertid viktig å være

---

<sup>1</sup> Minoriteter er også overrepresentert i kriminalstatistikken, men det er uenigheter om de begår mer kriminalitet enn majoriteten. I kriminologien skilles det mellom ulike hypoteser som gir ulike forklaringer på den høye registrerte kriminaliteten hos minoriteten. Større sannsynlighet for å bli tatt når de begår lovbrudd enn majoriteten og diskriminering blant politiet har blitt pekt på som mulige årsaker.

klar over at det også eksisterer store forskjeller innad blant innvandrere, etterkommere og etnisk norsk ungdom. Å skille mellom etnisk norske, etterkommere og innvandrere medfører grove forenklinger. Å foreta en slik inndeling forutsetter at det finnes noen fellestrekk som korrelerer med det å være enten majoritetsungdom, innvandrer eller etterkommer. På grunn av utvalgets størrelse ville det vært lite hensiktsmessig å analysere minoritetslevnene separat etter nasjonalitet. Respondentene i denne undersøkelsen er bosatt i Oslo eller Bergen. Dette er de byene i Norge med flest antall personer med innvandrerbakgrunn. Særlig har Oslo en høy andel av innvandrere og deres etterkommere (SSB 2007).

### **1.5 Hvorfor sammenligne innvandrere, etterkommere og etnisk norsk ungdom?**

Nye ulikheter i levekår, både i Oslo og på nasjonalt plan må forstås i sammenheng med innvandring. På svært mange områder ser vi tydelig at innvandrerne er på vei inn i en mer likestilt rolle i det norske samfunnet, særlig når det gjelder etterkommere (SSB 2008b). I Oslo utgjør innvandrerbefolkningen en fjerdedel av totalpopulasjonen og de største ikke-vestlige gruppene kommer fra Pakistan, Irak og Somalia (SSB 2007). Innvandrerbefolkningen er svært heterogen, og dens sammensetning endres mye over tid. Den største gruppen, fra Pakistan, utgjør bare knapt 7 prosent av totalen (SSB 2008a). Men selv om det finnes store sosiale, kulturelle og økonomiske forskjeller blant folk fra samme land, kan det også være relativt store likhetstrekk på tvers av landegrupper. Innvandrere og etterkommere har mye dårligere levekår enn gjennomsnittet av landets befolkning. Det er store forskjeller i inntektsnivå da ikke-vestlige innvandrere langt oftere har lavere inntekter, hovedsakelig på grunn av større vanskeligheter med å komme inn på arbeidsmarkedet (SSB 2007). I Oslo er det også store forskjeller mellom bydeler når det gjelder andel ikke-vestlige innvandrere. Ikke-vestlige innvandrere bor hovedsakelig på østsiden av byen. Indre øst skiller seg ut med en relativt sterk konsentrasjon av personer med vanskeligheter i forhold til helse, arbeid, økonomi, kriminalitet, miljø og boligstandard (SSB 2008b). Dette gjenspeiles i skolesystemet. På østsiden har flere skoler en høy minoritetsandel, mens flere skoler i Oslo vest nesten utelukkende består av majoritets elever (SSB 2008b).

## 1.6 Begrepsavklaringer

### 1.6.1 Mestring

Det er forventet mestring som direkte undersøkes i denne studien. Mestringsforventning kan forstås som en persons opplevelse av i hvilken grad en evner å kontrollere og påvirke handlinger og situasjoner i ønsket retning (Bandura 1997; 2006a). Mestringsforventning har en sentral plass i opplevelse av handlekraftighet, og det er den subjektive opplevelsen av egne evner som er viktige, og ikke de faktiske evnene<sup>2</sup>.

Mestring er et vidt begrep, og et begrep med mange definisjoner. Mestring har sosiale, psykologiske, kognitive, praktiske og fysiske dimensjoner. Mestring kan defineres som håndtering av typiske utfordringer og påkjenninger som en stilles ovenfor (Heggen & Øia 2005: 139). For ungdom vil det være typiske utfordringer og påkjenninger tilknyttet ungdomstiden. Mestring vil i et slikt perspektiv være spesielt knyttet til unges skolegang og sosiale relasjoner der tilegnelse av erfaringer, kunnskaper, sosiale ferdigheter og kvalifikasjoner står sentralt. Psykologiske teorier bruker oftest begrepet mestring i en mer avgrenset sammenheng. Det er spesielt individets håndtering av spesifikke problemtilstander eller belastende livssituasjoner som vektlegges. Lazarus og Folkman definerer mestring som kontinuerlige skiftende kognitive og handlingsrettede forsøk som tar sikte på å håndtere spesifikke indre og/eller ytre utfordringer som blir oppfattet som krevende eller som overgår personens ressurser (Lazarus & Folkman 1984)<sup>3</sup>. Deres definisjon gir et godt utgangspunkt for å forstå hva som ligger i begrepet mestring. Definisjonen er prosessorientert, og legger vekt på hva et individ tenker og gjør istedenfor hva et individ er. Definisjonen skiller også mellom handling og utfall av handlingen. Mestring er målrettet handling. Definisjonen er imidlertid begrenset til en kognitiv vurdering av en hendelse. Øia og Heggen (2005) vektlegger betydningen av et sosiologisk perspektiv på mestring, og begrunner dette ved tre dimensjoner. Et sosiologisk mestringsbegrep dreier seg ikke ensidig om individets handlingsevne, men individet i sin sosiale sammenheng. Mestring er knyttet til handling og handlingspotensialer

---

<sup>2</sup> Det vil gjøres en mer utdypende beskrivelse av mestringsforventning i teorikapittelet.

<sup>3</sup> Lazarus og Folkman gjorde et skille mellom problem- og følelsesfokuserede mestringsmåter. Problemfokuseret mestring innebærer det individer gjør for å forandre en frustrerende eller uønsket situasjon, mens følelsesfokuseret mestring innebærer det individer gjør for å regulere de negative følelser som en situasjon eller hendelse utløser (Lazarus og Folkman 1984). Inndelingen er imidlertid blitt kritisert for å være for enkel (Ayers et al. 1996).

som er sosialt forankret. Mestring handler om en opplevd sammenheng og en forståelse av hvordan ulike aspekter i eget liv står i forhold til hverandre. For det andre må mestring i en sosiologisk sammenheng forstås i et utvidet tidsperspektiv (Heggen & Øia 2005:23-24). Ifølge George Herbert Mead konstrueres mening i nå-situasjonen gjennom forestillinger om fortid og konstruksjoner om fremtid (Heggen & Øia 2005; Mead 2005). Mestring er således et uttrykk for mestring her og nå, tidligere mestring og forventet mestring. For det tredje må mestring relatert til ungdom forstås som overgangsfase heller enn en konkret utfordring. Ungdom utgjør en sosial kategori som representerer en mellomfase og kvalifikasjonsperiode i livet mellom barndom og voksenhet (Heggen & Øia 2005:26).

De sosiale arenaene der mestring kommer til uttrykk for ungdom er skole, familie og jevnaldersmiljø. Utenfor familien er skolen det stedet der ungdom tilbringer mest tid. Skolen påvirker ikke bare unges akademiske utvikling, men også deres selvforståelse, følelsesmessige tilpasning og sosiale relasjoner (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston 1979). På skolen vil mange minoritetsungdom møte holdninger og verdier som er i konflikt med familiens (Bakken & Krange 1998). Mangel på mestring vil kunne føre til mistilpasning, konflikter og marginalisering. Dette kan igjen medføre sosial utstøtning, psykiske problemer, mistriivsel, mangel på kompetanse, problemer med familie, kriminalitet og rusmisbruk. (Heggen & Øia 2005: 140). I hvilken grad det å lykkes og å være vel tilpasset på en arena, henger sammen med god tilpasning på andre arenaer (Heggen & Øia 2005).

### **1.6.2 Motivasjon**

*”Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktivitet ved like og det som gir den mål og mening.”* (Imsen 1998: 226) Motivasjon er en viktig forutsetning for mestringsforventing og menneskelig atferd (Imsen 1998; Bandura 1997; 2006a). Ungdommenes egen motivasjon for å mestre, og tro på egen mulighet for å mestre, vil påvirke deres arbeidsinnsats og evne til å tilegne seg kunnskaper. Det finnes mye forskning og teori på feltet motivasjon, men et utbredt skille er mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om en interesse for en aktivitet i seg selv, mens ytre motivasjon handler om forventninger om å oppnå fremtidige belønninger eller resultater (Imsen 1998). Motivasjon betraktes som en betingelse for mestring, og vil være en faktor som



er avgjørende for læringsutbytte i skolen og utvikling av positive sosiale relasjoner. Når det gjelder læringsutbytte i skole er motivasjonen indre hvis en har interesse for faget, og ytre hvis en er motivert fordi en har en forventning om at skoleprestasjonene vil gi anerkjennelse i fremtiden (Imsen 1998).

### 1.6.3 Akkulturasjon

For å forstå hva akkulturasjon er, er det nødvendig med en kort introduksjon av kulturbegrepet<sup>4</sup>. Kulturbegrepet er komplekst, og forsøk på presisere og beskrive begrepet er mange. Edvard Tylor gav i 1871 den klassiske definisjonen av kultur: *”Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn”* (sitert av Eriksen & Sørheim 2003:37). Flere kulturdefinisjoner er blitt kritisert for å ikke ta høyde for gjensidige tilpasningsprosesser i møte mellom kulturer og for å fremme tanken om at hver kultur må forstås isolert. I denne oppgaven antas det at kultur er ikke statisk, men dynamisk og i stadig endring. Til tross for individuelle forskjeller vil individer med samme kulturelle bakgrunn likevel dele visse kulturelle kjennetegn. Eksempler på slike kjennetegn er språk, skikker og tradisjoner, og karaktertrekk som verdier, holdninger, normer og verdensbilder (Larsen & Slåtten 2002).

Akkulturasjon kan defineres som den psykososiale tilpasning som skjer når individer fra en opprinnelig kultur møter andre kulturer (Berry 1989; Sam & Berry 1995; 2006). Akkulturasjon kan foregå på flere måter; integrering, assimilering, separasjon og marginalisering, og kan betegnes som minoritetens grad av tilpasning til majoriteten, hvor førstnevnte og sistnevnte utgjør ytterpunktene. En sterk identifisering med både opprinnelig kultur og majoritetskultur defineres som integrasjon. Avkall på opprinnelig kultur og identifisering med majoritetskulturen defineres som assimilering. En sterk identifisering med opprinnelig kultur og avkall på majoritetskulturen defineres som separasjon. Avvisning eller utstøtning av begge kulturer defineres som marginalisering (Sam & Berry 1995; 2006). For

---

<sup>4</sup> Det har vært reist mange innvendinger mot å benytte kulturbegrepet som en analytisk kategori fordi det er kan tildekke forskjeller mellom mennesker. I oppgaven sammenligner jeg majoritets- og minoritetsungdom, og bruker begreper som individualisme og kollektivistisk orientering. Med dette mener jeg ikke at alle som har samme orientering er like og slutter opp mot orienteringen i like stor grad, men jeg går ut i fra at individer med samme kulturell orientering deler noen kjennetegn og fellestrekk.

ungdom generelt vil integrasjon være et uttrykk for mestring, mens marginalisering vil være et uttrykk for mangel på mestring (Heggen & Øia 2005).

Tidligere studier har ofte fokusert på hvordan innvandrere påvirkes av majoritetssamfunnet, og hvilke utfordringer og vanskeligheter de står ovenfor som minoriteter. Akkulturasjon er blitt et viktig begrep i nyere studier fordi det fokuseres på en gjensidig påvirkning mellom majoritet og minoritet. Begrepet tar sånn sett opp noe av kritikken av kulturbegrepet. Det fokuseres på at minoriteter ikke bare står ovenfor utfordringer og vanskeligheter, men også fordeler. Forskning har vist at flere tokulturelle barn utvikler kognitive ferdigheter som gjør dem tilpasningsdyktig, fleksible og empatiske. Det skilles mellom akkulturasjon på gruppe-og individnivå. På gruppenivå er fokus på sosiale og politiske strukturer som fører til endringer i gruppekulturen, mens det fokuseres på psykologiske endringer hos individet på individnivå (Sam & Berry 1995; 2006).

#### **1.6.4 Ungdomstiden**

Respondentene i undersøkelsens datamateriale er 5.-8.klassinger, og stort sett i alderen 10-13 år. De er i startfasen av ungdomstiden. Ungdomstiden er preget av store fysiske, psykologiske og sosiale endringer. Endringene henter sin mening fra historiske, kulturelle og sosiale rammer rundt den unge, samt egne forventninger og forventninger fra omgivelsene. I de sentrale utviklingsoppgavene ungdom må mestre ligger det både begrensninger og muligheter. Mentale og fysiologiske endringer er en del av alle menneskers utvikling og har vært nokså stabile på tvers av kulturer og gjennom historien. Ungdom møter mange utfordringer som krever mestring i nye og ukjente situasjoner (Heggen & Øia 2005; Kvalem & Wichstrøm 2007). Hva det vil si å være ung endrer seg i tråd med samfunnsutviklingen, og er forskjellig i ulike kulturelle sammenhenger. Flere psykologiske teorier fokuserer på ungdomstiden som et stadie kjennetegnet av identitetsarbeid. Sosiologiske teorier har satt fokus på at ungdom utgjør en sosial konstruksjon. I følge strukturfunksjonalismen inspirert av Durkheim utgjør ungdomstiden et mellomstadie mellom barndommens avhengighet og voksenlivets ansvar og uavhengighet (Heggen & Øia 2005; Kvalem & Wichstrøm 2007).

Det økende etniske mangfoldet i Norge medfører at utfordringer må sees i lys av ulike kulturelle forventninger og påvirkningskilder. I ungdomsårene blir unge ofte tvunget til å ta et

selvstendig standpunkt i forhold til egen etniske tilhørighet (Torgersen 2005).

Mediautviklingen gir nye valgmuligheter. Større valgmuligheter kan forvirre og gjøre idealene om vellykkethet, unikhhet og suksess enda strengere og mer uoppnåelige enn det var tidligere. Pubertetsalderen har sunket, og den fortsetter å synke i mange land.

Ungdomsidealene har gått nedover i alder, og det nye begrepet om ”pre-teens” som innebærer bruk av tenåringslignende kulturelle symboler gjør seg gjeldende for ungdom ned i 10-årsalderen. Samtidig har varigheten av ungdomstiden blitt forlenget oppover i vestlige kulturer siden 1970-tallet, blant annet på grunn av økt utdanningslengde. Ungdomstiden og utfordringer som hører ungdomstiden til kan sånn sett sees oppta et lengre tidsspenn i menneskers liv enn det gjorde tidligere (Kvalem & Wichstrøm 2007).

Ifølge Robert Havighurst er en viktig oppgave generelt for ungdomstiden å skape en identitet som kan viderefører til voksenlivet. Dette innebærer blant annet mestring i skole, etablere nære vennskapsforhold og bli et sosialt ansvarsfullt medlem av et samfunn (Havighurst & Dreyer 1975). Kompetansen ungdom utvikler er i stor grad styrt av kulturelle rammer.

Ungdom i forskjellige kulturer utvikler forskjellig kompetanse og forskjellige ferdigheter avhengig av hva som er lønnsomt og hva som er mulig. Det som imidlertid er felles for all ungdom er kompetanse i form av overgangen fra å bli formet av kulturen til å måtte lytte til kravene fra kulturen. Gjennom ungdomstiden går ungdommen fra å være en kulturmottaker til en aktiv bærer av kulturen (Havighurst & Dreyer 1975). Det er knyttet forventninger til å handle i tråd med kulturens normer, krav og ideologier, og det er knyttet forventninger til hvordan de best kan utvikle sine fysiske og mentale egenskaper. Ungdomstiden i det moderne samfunn blir i stor grad historien om de mange muligheter, men også om nederlag og skuffelser. At identitet og biografi må velges innebærer også en risiko for å velge feil (Heggen & Øia 2005).

## 1.7 Faglig og samfunnsmessig relevans

### 1.7.1 Faglig relevans

I Norge er det foretatt få studier av mestring blant unge i alderen 10-13 år, spesielt når det gjelder minoritetsungdom. Reproduksjon av sosial ulikhet i samfunnet er et sentralt tema i sosiologien. Det er imidlertid viktig og ikke bare se på hvem som har høy mestring gjennom ulike posisjoner, men og også se på årsaker til hvorfor noen mestrer sentrale utfordringer mens andre ikke gjør det. Det er en viktig sosiologisk oppgave å bidra til informasjon som kan stoppe den negative utviklingen som viser at minoriteter skårer lavere på skoleprestasjoner, utdanning og inntekt. Men for å gjøre dette er det viktig å finne frem til hvilke faktorer som gjør at de oppnår lavere reell mestring i samfunnet. Mestring i barne -og ungdomsårene er av stor betydning for et individs fremtidige mestring. Det er derfor viktig å studere mestring blant unge.

Mestring er et begrep som først og fremst er representert i sosial kognitiv teori, som her kjennetegnes først og fremst av å være en individuell ferdighet. Psykologiske teorier tar ofte utgangspunkt i mestring for å forklare hvorfor noen får psykiske vansker, dårlig tilpasning og dårlige sosiale ferdigheter. Sosiologiske teorier har derimot fokusert lite på begrepet mestring. Denne oppgaven setter fokus på at mestring også må forstås i en sosiologisk sammenheng. Mestring kan ikke bare forstås ut i fra et psykososialt perspektiv, men må også forstås ut i fra et sosiokulturelt perspektiv. Mestring må sees som en prosess av noe sosialt, kulturelt, økonomisk, historisk og situasjonsbetinget, ikke bare ved individet isolert.

Sosiologien har fokusert mye på sammenhenger mellom hvordan demografiske variabler som kjønn, alder og sosioøkonomisk status korrelerer med utkommevariabler som inntekt, utdanning og arbeid. Det er i sosiologisk sammenheng behov for studier som inkluderer mellomliggende variabler. I et vitenskapsteoretisk perspektiv snakkes det ofte om *black boxes*. Med ”*black box*” menes en fungerende mekanisme som ingen vet hvordan virker. *Black box*-problemet går ut på at selv om forskjeller mellom makrokorrelasjoner kan påvises i kvantitative makroanalyser, er årsakene til forskjellene (eller korrelasjonene) ikke dermed klarlagt. Analysene forteller dermed lite om de sosiale prosesser eller årsaksmekanismer som skaper sammenhengen (Ringdal 2001: 182). Denne studien undersøker om det er forskjeller i

mestringsforventing blant ungdom. Mestringsforventing kan forstås som en mellomliggende variabel som kan bidra til å forklare hvordan og hvorfor individer handler og tar de valgene som de gjør.

For å få en helhetlig forståelse av mestring tar denne oppgaven sikte på å kombinere forskning og teori fra sosiologi og psykologi. For å forstå forskjellene mellom de to faglige retningene er det viktig å forstå at de hviler på forskjellige paradigmer. Et vitenskapelig paradigme kan sees på som noen grunnoppfatninger en ofte tar for gitt, og består av uutalte normer, regler, definisjoner av begreper, og en bestemt måte å tolke data på. Et paradigme sier noe om hvilke problemer som er verdt å løse, og antyder hvordan de best kan angripes (Korsnes, Andersen & Brante 1997; Ringdal 2001). Ulike psykologiske og sosiologiske paradigmer tar også forskjellige former, men det går et hovedskille mellom de to faglige retningene. Litt forenklet kan det sies at mens psykologien ofte har tatt utgangspunkt i det enkelte individs kognisjon og emosjoner for å forklare handling, tar sosiologien utgangspunkt i forholdet mellom aktør og struktur (Collins 1994; Ringdal 2001). De ulike perspektivene er dels supplerende, dels motstridende. En grunnleggende og helhetlig forståelse av mestring blant ungdom fordrer at ulike teoretiske perspektiver settes i sammenheng og brukes i fortolkninger av empirisk kunnskap om mestring. Mestring kan verken ensidig forstås med utspring i et individs tanker, følelser og atferd sprunget ut i fra biologiske disposisjoner og fastlagte utviklingstrinn, eller ensidig som et resultat av disposisjoner og posisjoner i sosiale strukturer.

### **1.7.2 Samfunnsmessig relevans**

Oppgaven er en del av prosjektet ”Ungdom, kultur og mestring” ved Nasjonalt Folkehelseinstitutt. Prosjektet vil ha betydning for myndighetenes arbeid for å sikre gode utviklingsmuligheter for barn og ungdom i det flerkulturelle Norge. Undersøkelsen vil gi viktig innsikt i hvordan barn og ungdom med ulik etnisk bakgrunn har det og hvordan de mestrer hverdagen sin. Kunnskap om faktorer som kan bidra til at ungdom mestrer er viktig for å sette i gang tiltak som tar hensyn til disse faktorene. Det kan blant annet tilrettelegges for redusering av psykiske plager og økning av mestringsforventning og sosiale ferdigheter hos barn og ungdom. Resultatene vil også være viktige som bakgrunn for helsemyndighetenes tiltak for å bygge opp et behandlingstilbud som tar hensyn til kulturelle variasjoner og spesielle behov hos dem som har eller får psykiske vansker.

Resultatene fra denne studien vil indikere hvordan unge med ulik etnisk bakgrunn opplever at de mestrer og hvilke forventinger de har til egen mestring. Dette vil påvirke deres fremtidige mestring i formelle og uformelle arenaer i samfunnet. Resultatene kan si noe om deres sosiale tilpasning og relasjoner og om de føler at de oppfyller krav og forventninger til selvbylde, kompetanse og relasjoner. De som har tro på egne mestringsevner og samtidig holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner på en konstruktiv måte har gode forutsetninger for å mestre sentrale arenaer av livet. Resultatene fra studien kan indikere hvem som har gode sjanser til å havne i ressurssterke posisjoner, og hvem som har sjanser for å havne i marginaliserte posisjoner.

Det er en viktig samfunnsmessig oppgave å bidra til informasjon om hvilke faktorer som har en positiv sammenheng med mestring. På et individnivå vil kunnskap om slike faktorer være viktig for å fremme barn og unges opplevelse av mestring og trivsel. På et samfunnsnivå er kunnskap om slike faktorer viktige for å forhindre at noen faller utenfor sentrale samfunnsarenaer. Innsikt i faktorer som har en positiv betydning for mestring vil kunne bidra til å forhindre at de sosioøkonomiske systematiske forskjellene i befolkningen øker.



## 2 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg tidligere forskning som er relevant for å belyse mestring blant ungdom. Det er få sosiologiske studier som har hatt til hensikt å undersøke mestring blant ungdom i Norge. Jeg vil derfor også benytte meg av norsk og internasjonal sosialpsykologisk forskning. Noe forenklet kan et hovedskille i forskningen som omhandler mestring blant ungdom sies å bestå i et fokus på mestring som en individuell ferdighet på den ene siden, og en vektlegging av strukturelle faktorerens betydning for mestring på den annen side. Mens de førstnevnte studier stort sett er sosialpsykologiske, og har hatt direkte til hensikt å undersøke forskjeller i opplevd eller forventet mestring blant ungdom, har sistnevnte studier stort sett vært sosiologiske studier som har hatt til hensikt å undersøke indikasjoner på reell mestring som fører til mønstre på makronivå. Her må mestring forstås i et overordnet samfunnsperspektiv som ikke kan forstås uavhengig av en sosial og kulturell kontekst. Flere av disse sosiologiske studiene tar for seg etniske skillelinjer når det gjelder skoleprestasjoner, utdanningsplaner og karakterer (Bakken 2003; Fekjær 2007). Dette er direkte indikasjoner på mestring.

Flere studier som har tatt for seg implisitte indikasjoner på mestring har tatt for seg ungdoms håndtering av sosiale relasjoner. Andre har tatt for seg betydningen av selvbilder blant ungdom. Tidligere forskning har vist at et positivt selvbilde er avgjørende for mestring på de fleste arenaer i ungdoms liv. Selvilde er en implisitt indikasjon på mestring, og en side ved identitetsutvikling knyttet til personlige væremåter og egenskaper (Heggen & Øia 2005). Noen av de norske studiene som omhandler mestring blant ungdom er basert på NOVAS "Ung i Oslo 1996-2006" og "Ung i Norge 1992-2002". Dette er omfattende undersøkelser om ulike sider ved ungdoms liv, deriblant forholdet mellom foreldre og barn, mestring og tilpasning i skolesituasjon, rus, kriminalitet, fattigdom og helse. Respondentene i NOVAS datamaterialet er ungdom i alderen 13-19 år. De fleste er dermed eldre enn respondentene i UngKuls datamateriale. Flere livsløpsstudier har imidlertid dokumentert at det er en sammenheng mellom mestring i tidlig og sen ungdomsalder, og at mestring i en livsfase øker sannsynligheten for mestring i senere livsfaser (Heggen & Øia 2005; Urđan & Pajares 2006; Wong, Wong & Lonner 2006; Kvaem & Wichstrøm 2007).



Et formål i denne studien er å undersøke om det er forskjeller i mestringsforventning blant ungdom etter inndelingen majoritet, etterkommere og innvandrere.

Problemstillinger tilknyttet minoritetsspråklige elever er relativt nytt i norsk sammenheng.

Det er foretatt mye internasjonal forskning innen sosialpsykologi som sammenligner mestring blant unge med ulik kulturell opprinnelse. Mange av studiene undersøker mestring blant ungdom med amerikansk og asiatiske bakgrunn. Det kan ikke sette likhetstegn mellom innvandringsssituasjonen i disse landene og i Norge. Det er viktig å være klar over at mestring ikke kan forstås uavhengig av kontekst og kultur. Barn og ungdom i flerkulturelle samfunn lever og utvikles i kontinuerlig gjensidig interaksjon der blant annet majoritetssamfunnets politikk, historie, majoritetsandel, innvandrersandel og innvandringspolitikk vil være av betydning for deres mestring (Sam & Berry 2006).

Jeg vil nå presentere ulike forskningsbidrag. Først vil jeg ta for meg generell forskning vedrørende mestring. Fordi jeg først og fremst undersøker forskjeller i mestringsforventning etter inndelingen majoritet, etterkommere og innvandrere vil jeg deretter belyse tidligere forskning som tar for seg mestring etter etnisk bakgrunn. Jeg vil så ta for meg forskning som ser mestring i forhold til bakgrunnsvariabler som kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Deretter vil jeg ta for meg forskning vedrørende skoleprestasjoner som er en direkte indikasjon på faglig mestring, og sosial støtte som er en viktig mestringsressurs. Sosial støtte har en sammenheng med positive sosiale relasjoner som er en indikasjon på sosial mestring. Til slutt vil jeg ta for meg forskning som tar for seg implisitte indikasjoner på mestring; positiv selvoppfattelse, sosiale ferdigheter og god psykisk helse. Alle indikasjonene på mestring, uansett om de er direkte eller implisitte, peker fremover mot tilpasning til sentrale arenaer i samfunnet.

## **2.1 Mestring**

Tidligere forskning har vist at det er en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring (Bandura 1997; 2006a; Heggen & Øia 2005; Skaalvik & Skaalvik 2005). Mestringserfaringer skaper nye forventninger om mestring, og bidrar til å gjøre det som trengs for å mestre nye oppgaver (Heggen & Øia 2005). Tidligere forskning har

vist at mestringsforventning har en positiv sammenheng med motivasjon, prestasjoner, livskvalitet, sunn utvikling og god psykisk og fysisk helse (Bandura 1997; 2006a; Leganger, Kraft & Røysamb 2000). Mestringsforventning er imidlertid ikke alltid knyttet til adaptive utfall, og kan i noen tilfeller fremme risikoatferd (Røysamb 1997). Mestringsforventning har både et domenespesifikt fenomen og et generelt aspekt (Jerusalem & Schwarzer 1992; Bandura 1997; Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer 2005). I denne studien er det generell mestringsforventning som undersøkes. Individuer med god generell mestringsforventning vil være optimistiske til at de har ressurser til å håndtere en bred rekke utfordrende situasjoner (Schwarzer 1994). Heggen og Øia finner at det er en sammenheng mellom direkte og implisitte indikasjoner på mestring blant ungdom, og at mestring på én arena gjerne fører med seg mestring på andre arenaer. De finner en positiv sammenheng mellom et positivt selvbilde, positive sosiale relasjoner, gode skoleprestasjoner og utdanningsplaner (Heggen & Øia 2005). Også internasjonal forskning viser at mestring på ulike arenaer henger sammen, og at mestring har et globalt aspekt, som påvirker mestring i forskjellige situasjoner og vedrørende forskjellige oppgaver (Jerusalem & Schwarzer 1992; Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer 2005).

## **2.2 Mestring og etnisk bakgrunn**

Tidligere studier som omfatter mestring blant majoritets- og minoritetsungdom er ikke entydige. Flere internasjonale studier har funnet at vestlige elever har høyere mestringsforventning enn ikke-vestlige elever (Urduan & Pajares 2006; Wong, Wong & Lonner 2006). Mange av disse studiene er imidlertid gjort på amerikanske ungdom, og det er mye som tyder på at tendensen kan være annerledes i Norge. Iqbal og Syvertsen (2003) fant i en norsk studie at det var liten forskjell i mestringsforventning mellom majoritets- og minoritetsungdom. Sam og Berry fant at mestring blant minoriteter er knyttet til deres akkulturasjonsopplevelser<sup>5</sup>. Mye av tidligere akkulturasjonsforskning har sett akkulturasjon først og fremst som en risikofaktor for psykiske vansker. Sam og Berry finner at akkulturasjonsprosessen også medfører positive konsekvenser. De finner at integrering har en sammenheng med mestring og beskyttelse av psykiske plager, mens marginalisering har en sammenheng med tap av identitet, lav selvfølelse og angst/depresjoner (Berry 1989; Sam & Berry 1995, Sam & Berry 2006). Heggen og Øia (2005) fant også en sammenheng mellom

---

<sup>5</sup> Se innledning (1.6.3) for definisjon og mer utdypende beskrivelse av akkulturasjon.

mangel på mestring og marginalisering, og at mestring kommer til uttrykk gjennom sosial integrasjon.

Kanters teori om ”tokens” viser hvordan integrasjon og separasjon kan ha fordeler for minoritets elever. Token-situasjonen oppstår når en eller enkelte er i et ekstremt mindretall. Få minoritets elever i en klasse vil risikere å bli oppfattet som representanter for sin gruppe istedenfor enkeltindivider (Kanter 1977). Flere innvandrerungdom på en skole vil kunne medføre at de blir tydeligere som individer istedenfor å bedømmes ut i fra sin etniske tilhørighet (Fekjær 2007). Det er grunn til å anta at det å være mange representanter fra samme gruppe kan medføre en sterk etnisk identitet, god selvfølelse, mindre diskriminering og stor grad av tilhørighet, som igjen kan medføre høyere mestringsforventning. Dette kan tyde på at en høy andel minoritets elever på en skole eller et etnisk segregert bostedsområde kan ha fordelaktige konsekvenser. Det Berry og Sam omtaler som separasjon kan dermed ha positive effekter på kort sikt. Det er imidlertid også flere ulemper ved separasjon, spesielt på lenger sikt. Redusert innsikt i norsk språk og kultur kan gjøre det vanskelig å tilpasse seg norsk samfunns- og arbeidsliv. Andre uheldige konsekvenser kan være ghettodannelser, stereotype og selvforsterkende oppfatninger av etniske grupper, rasistiske og diskriminerende holdninger i det norske samfunnet (Ritland 1996). Med andre ord kan dette medføre at minoritetsungdom oppnår lavere reell mestring i samfunnet enn majoritetsungdom. Oslo er en by der sosiale forskjeller følger sosialgeografiske skillelinjer. Konsentrasjonen av ikke-vestlige innvandrere og etterkommere befinner seg i Oslo Indre og Ytre Øst (Ritland 1996). Segrasjon kan medføre skepsis ovenfor personer med en annen etnisk bakgrunn. Ritland fant at geografisk kontakt korrelerer positivt med tilbøyeligheten til å ha personlig kontakt med personer med annen etnisk opprinnelse, og at nærhet i form av personlig kontakt med personer fra en annen etnisk opprinnelse virker positivt på holdninger til dem (Ritland 1996). Dette tyder på at integrasjon gir et bedre grunnlag for mestring enn separasjon på lenger sikt (Sam og Berry 2006).

Professor i sosialpsykologi og kulturforsker Geert Hofstede (2001) var den første til å vise betydningen av dimensjonene kollektivism og individualisme empirisk. Selv om det er stor

variasjon mellom de ulike landene har han funnet at det går et hovedskille mellom de vestlige landene i Europa og Nord-Amerika som skårer høyt på individualisme-dimensjonene, og land i Sør-Amerika, Afrika og Asia, som klassifiseres som kollektivistiske (Hofstede 2001; Torgersen 2005). Studier har vist at skillet mellom kollektivistorienterte og individualistiske kulturer manifesterer seg på tre ulike nivåer, med tydelige forskjeller mellom ulike kulturer. På personlig nivå påvirker dette hvordan personen definerer sin identitet og beskriver seg selv, på det interpersonlige eller relasjonelle nivå påvirker det med hvem personen velger å samhandle med og regulere sitt sosiale liv. På det institusjonelle nivå påvirker det forholdet mellom individene og gruppen de tilhører, og deres forhold til autoriteter (Hofstede 2001; Torgersen 2005).

Internasjonale studier har vist at individer fra kollektivorienterte kulturer ofte benytter andre typer mestringsstrategier enn individer fra individualistiske kulturer. Mens mestring i individualistiske kulturer er nær knyttet til individets evne til å håndtere utfordringer og påkjenninger, er mestring i kollektivistiske kulturer knyttet til tilpasning til en kontekst preget av sterke familiebånd, familielojalitet og respekt for autoriteter (Torgersen 2005; Wong, Wong & Lonner 2006). Heckhausen og Schultz (1995) skiller mellom primær og sekundær kontroll. Mestring kan oppnås gjennom primær kontroll som går ut på at individet forsøker å forandre verden slik at den samsvarer med egne ønsker og behov, eller gjennom sekundær kontroll som dreier seg om et forsøk på å passe inn i det eksisterende miljø. Kryss-psykologisk forskning viser at det er en større tendens til at individer fra individualistiske kulturer mestrer gjennom primær kontroll, mens individer fra kollektivistiske kulturer har en større tendens til å mestre gjennom sekundær kontroll (Ogden 1996). Forskning har vist at forventning til egen mestring er mindre avgjørende for psykisk helse i asiatiske kulturer enn i vestlige kulturer. Stewart fant for eksempel at forventning til egen mestring var en svakere prediktor for depressive symptomer blant ungdom i Hong Kong enn blant ungdom i Amerika (Stewart i Urda & Pajares 2006). Bandura (1997) hevder imidlertid at forventning til egen mestring er en like viktig faktor innenfor både individualistiske og kollektivistorienterte rammer (Bandura 1997; Bandura 2006b). Østberg hevder at det er en forenkling å skille mellom at minoritetsungdom har en mer kollektivistisk tenkning, mens majoritetsungdom er individualister. Hun fant i sin kvalitative studie at de fleste befant seg i et spenningsfelt mellom disse to (Østberg 2003). Dikotomien ”kollektivism” og ”individualisme” er også blitt kritisert for å konstruere et skille mellom vestlige og ikke-vestlige individer som ikke tar

hensyn til den kompleksitet og det mangfold både vestlige og ikke-vestlige individer faktisk representerer(Østberg 2003).

## 2.3 Mestring og kjønn

Tidligere forskning er ikke entydig når det gjelder kjønnsforskjeller i mestringsforventning. Noen studier tyder på at det ikke er forskjeller (Tong & Song 2004), mens andre viser at jenter har lavere mestringsforventning enn gutter (Iqbal & Syversen 2003). Funn fra PISA-undersøkelsen viser at gutter har høyere mestringsforventning og selvvurdering når det gjelder skolefag selv om jenter faktisk presterer bedre (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe 2007). Heggen og Øia (2005) fant at jenter har signifikant lavere kroppsbilde og akademisk selvbilde sammenlignet med gutter. Fordi ulike selvbilder har en sterk sammenheng med mestringsforventning er det også ut ifra disse resultatene grunn til å anta at gutter har høyere mestringsforventning enn jenter(Bandura 1997;2006a; Imsen 1998). Flere studier har vist at jenter og gutter har ulike mestringsstrategier. Jenter mestrer oftere vanskelige situasjoner ved å engasjere seg i sosiale relasjoner og skape reelle eller kognitive endringer enn gutter (Copeland & Hess 1995). Torgersen (2005) viser til flere studier hvor det vises til at jo mer innvandrere integreres i majoritetssamfunnet, desto sterkere blir kjønnsrollekonfliktene. Dette innebærer at integrering kan være en større kilde til konflikt hos jenter enn hos gutter. Foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn har ofte et større behov for kontroll over døtrene enn sønnene sine. Innvandrerforeldre utfører ulik oppdragelsesstil for jenter og gutter der gutter gis mer frihet(Torgersen 2005: 74). Sam og Berry (1995) finner i sin undersøkelse av unge minoriteter i Norge at jenter har mer negativ selvevaluering enn gutter. Oppedal (2003) fant at det var kjønnsforskjeller i psykisk helse avhengig av etnisk bakgrunn. Studien viste at innvandrer gutter hadde mer depressive plager enn etnisk norske gutter, mens det ikke var forskjeller mellom jentene i de to kulturgruppene.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Oppedal undersøkte variasjoner i psykisk helse hos ungdom i et flerkulturelt samfunn i sin doktorgradsavhandling ”Adolescent mental health in multi-cultural context”.

## 2.4 Mestring og sosioøkonomisk status

Tidligere studier har vist at ungdom med lav sosioøkonomisk status har lavere mestringsforventning enn ungdom med høy sosioøkonomisk status (Iqbal & Syversen 2003; Tong & Song 2004). Det er bredt dokumentert at innvandrerfamilier gjennomgående har lavere sosioøkonomisk status og lavere utdanningsnivå enn etnisk norske familier (Bakken 2003; SSB 2008a). Det er også bredt dokumentert at elever som vokser opp i familier med lav sosioøkonomisk status trives dårligere og viser større grad av problematferd i skolen enn elever med høy sosioøkonomisk status (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005). Kwak (2003) fant at lav sosioøkonomisk status og økonomiske problemer kan resultere i svakere familierelasjoner både i majoritets- og minoritetsfamilier. Taylor fant at foreldre med økonomiske problemer gav mindre sosial støtte til sine barn og tok i bruk flere negative oppdragelsesformer enn foreldre som ikke hadde økonomiske problemer (Taylor et al. 2000, referert i Kwak 2003). Forskning har også vist at lav sosioøkonomisk status har en sammenheng med atferdsproblemer, psykiske vansker og dårlige skoleprestasjoner (Heggen & Øia 2005; Bakken 2002). Dette gir grunn til å anta at ungdom med lav sosioøkonomisk status vil ha lavere mestringsforventning enn ungdom med høy sosioøkonomisk status. Levekårsundersøkelsen 2006 fant at det eksisterte en sammenheng mellom dårlig familieøkonomi og negative konsekvenser for sosialt liv blant ungdom. Det var spesielt minoritetsungdom og ungdom bosatt i indre øst som kom dårlig ut i undersøkelsen. Det var den subjektive opplevelsen av det å være fattig, av å mangle penger til ulike sosiale gjøremål, som tenderer i retning av økte problemer med rus og kriminalitet. Det å komme fra fattige familier var i seg selv ingen årsak i seg selv til at psykiske vansker, kriminalitet eller rusmisbruk (Underlid 2005; Aakervik 2005; SSB 2008b).

Det er mye som tyder på at lav sosioøkonomisk status har en større negativ effekt på mestring blant majoritets elever enn blant minoritets elever. Forskning har vist at minoritetsungdom trives bedre på skolen og er mer opptatt av å gjøre det bra på skolen enn majoritetsungdom i Oslo Øst (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005; Øia 2007). Forskning har også vist at minoritets elever har bedre helse enn majoritets elever med samme sosioøkonomiske status (Torgersen 2005). Dette kan indikere at lav sosioøkonomisk status medfører mindre

trivsel, dårligere helse og lavere skoleprestasjoner for majoritetsungdom enn for minoritetsungdom.

## 2.5 Mestring og skoleprestasjoner

Gode prestasjoner i skole er direkte indikasjoner på mestring. Skoleprestasjoner er et direkte mål på i hvilken grad de unge mestrer de krav og forventninger skolen stiller, og samtidig noe som peker fremover mot tilpasning til sentrale verdier og ferdigheter i voksensamfunnet (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005). Anders Bakken fant at når sosioøkonomisk status og foreldres utdanningsnivå tas i betraktning forsvinner prestasjonsgapet mellom majoritet og minoritet i skolen (Bakken 2003). Det er også dokumentert at det er en sammenheng mellom minoritetslevers språkkunnskaper og deres skoleprestasjoner (Löfgren 1991; Bakken 2003).

Studier viser gjennomgående at selv om minoritets elever har lavere skoleprestasjoner enn majoritets elever har de like god eller mer motivasjon i skolen enn majoritets elever (Krange & Bakken 1998; Bakken 2003; Elstad & Turmo 2007; Øia 2007). Minoritets elever oppnår svakere skoleprestasjoner enn majoritets elever i norsk, matte, engelsk (Bakken 2003) og i naturfag (Elstad & Turmo 2007). Dette på tross av at minoritets elever har høyere motivasjon, nedlegger mer innsats og har sterkere faglig interesse enn majoritets elever (Bakken 2003; Elstad & Turmo 2007). Minoritets elever jobber mer med lekser og har i større grad planer om å ta høyere utdanning enn majoritets elever (Krange & Bakken 1998; Bakken 2003). Forskjellene i skoleprestasjoner mellom majoritets- og minoritets språklige elever har blitt større fra 1992 til 2002. Det er særlig elever med ikke-vestlig minoritets bakgrunn som har opplevd en svekket karakterutvikling (Bakken 2003).

Det er mye som tyder på at minoritets familier utøver et sterkt press på barna om å gjøre det godt i skolen (Bakken 2002). Ifølge Kao og Tienda (1995) er det slik at mange innvandrers foreldre har sterke forventninger om at utdanning er den viktigste måten deres barn kan forbedre sin sosiale status. Forventninger kan imidlertid både føre til økt motivasjon og til et negativt press. Øia (2007) fant at minoritets ungdom har en bedre opplevelse av skolehverdagen og at de slutter i høyere grad opp om skolens målsettinger enn majoritets elever. Skolehverdagen er den konteksten der unge tilbringer mest tid utenom familien, og er det første møte unge har med det seriøse liv. Fagene gjenspeiler forskjellige

oppgaver de unge må mestre for å komme seg videre i skole og på andre livsområder (Heggen & Øia 2005).

Det er forskjeller når det gjelder betydningen av ulike ressurser mellom majoritets- og minoritetsspråklige. Sammenlignet med majoritets elever bruker minoritets elever oftere søsken og lærere for å få hjelp samtidig som de sjeldnere henvender seg til sine foreldre (Bakken 2003). En grunn til dette kan være at flere minoritetsforeldre ikke har tilstrekkelig kulturell, språklig eller faglig kompetanse til å hjelpe barna konkret (Mørck 1998). Foreldresamarbeidet mellom minoritetsforeldre og skolen har store svakheter fordi mange foreldre ikke forstår at barna deres ikke klarer å følge med på skolen (Aakervik 2005).

## **2.6 Mestring og sosial støtte**

Betydningen av sosial støtte for helse har vært kjent i lenger tid (Cohen & Wills 1985). Tidligere forskning har dokumentert at sosial støtte er en viktig mestringsressurs (Lazarus & Folkman 1984). Syversen og Nasier (2006) fant en positiv sammenheng mellom sosial støtte og mestringsforventning blant pakistanske ungdom i Oslo. Sosial støtte både kan fungere som støtte på grunn av direkte hjelp, og som indirekte støtte gjennom å hjelpe personen til å mestre situasjonen bedre (Cohen & Wills 1985). Forskning har vist at sosial støtte kan bidra til at mestringsevnen forbedres og at symptomnivå minsker hos individer som allerede har utviklet psykiske plager. Mathiesen fant at sosial støtte er den egenskapen ved forholdet til andre som klart bidrar til god psykisk utvikling og fungering (Mathiesen et al. 2007). Jevnaldrende påvirker hverandres motivasjon, innsats og prestasjoner gjennom utveksling av informasjon, normer og verdier (Heggen & Øia 2005; Kvalem & Wichstrøm 2007). Forskning har vist at de fleste ungdom har mange venner og inngår i mer eller mindre faste jevnalderrelasjoner (Bakken 1998; Heggen & Øia 2005; Torgersen 2005).

Øia fant at majoritetsungdom har et forhold til foreldre som er mer preget av nærhet, støtte og gjensidig tillit enn for minoritetsungdom. Minoritetsungdom rapporterte på den annen side høyere på "foreldreinnflytelse" enn majoritetsungdom. Noe overraskende var det at de også rapporterte høyere på "venneinnflytelse" enn majoritetsungdom. En grunn til dette kan være at majoritetsungdom i større grad ønsker å bestemme selv, og at de er mindre villige til å innrømme at de blir påvirket av andre (Øia 2007). En rekke kvalitative og kvantitative studier



har vist at barn av innvandrere rapporterer at deres oppvekstvilkår skiller seg ut ved en større opptatthet av familien (Torgersen 2005). Tidligere studier har vist at mange minoritetsforeldre opplever det som viktig at barna respekterer deres autoritet, da reguleringen fra majoritetssamfunnet ikke er i tråd med deres egne regler (Nyberg 1993 i Torgersen 2005). Torgersen fant at etterkommere i mye mindre grad er involvert i åpne konflikter med sine foreldre enn majoritetsungdom. Minoritetsforeldre har ofte høye forventninger til at barna deres skal lykkes i det norske samfunn. Minoritetsungdom som utsettes for et høyt press og høye forventninger fra foreldre kan få vanskeligheter dersom de ikke klarer å leve opp til forventningene. Tidligere forskning har vektlagt hvordan minoritetsungdom står overfor et dobbelt press mellom foreldrenes forventninger og majoritetens krav om å bli del av majoritetskulturen (Østberg 2003; Prieur 2004).

## 2.7 Mestring og selvoppfattelse

Tidligere forskning har vist at det er en sammenheng mellom en positiv selvoppfattelse og mestring av ulike sentrale arenaer (Heggen & Øia 2005). En positiv selvoppfattelse kan forstås som en implisitt indikasjon på mestring. Heggen og Øia ønsket å undersøke forskjellige sider av ungdoms selvfølelse, og fulgte inndelingen kroppslig, akademisk og sosial selvfølelse. De fant at jenter og ungdom med lav sosioøkonomisk status er spesielt utsatt for å skåre lavt på alle dimensjonene av selvfølelse. Resultatene deres viste at det spesielt var jenter som skårte lavt på kroppslig selvfølelse, og ungdom fra lavere sosioøkonomiske lag som skårte lavt på akademisk selvfølelse. De fant også at de forskjellige målene på selvfølelse korrelerer sterkt med hverandre, noe som viser hvordan ulike selvbilder henger sammen (Heggen & Øia 2005). I studien "Trivsel og oppvekst, barndom og ungdomstid (TOPP)" fant Mathiesen at nær halvparten av jentene og 19 prosent av guttene oppga at de var misfornøyd med kroppen sin (Mathiesen et al. 2007). Selvfølelse både et globalt og et spesifikt aspekt, som kan beskrives som stabil og situasjonsavhengig. Noen områder vil imidlertid ha en større innvirkning på den generelle selvfølelsen enn andre<sup>7</sup> (Wichstrøm 1998 i Kvalem & Wichstrøm 2007).

---

<sup>7</sup> Selvfølelse er nærmere beskrevet i kapittel 3, del 3.2.3

## 2.8 Mestring og sosiale ferdigheter

Tidligere forskning har vist at det eksisterer en gjensidig påvirkning mellom sosiale ferdigheter og mestring. Å ha sosiale ferdigheter er i de fleste tilfeller er forutsetning for mestring. Sosiale ferdigheter dreier seg om evner til samarbeid, selvkontroll, selvtillit, trygghet, empati, ansvarsbevissthet og vennekompetanse. Slik atferd gjør at man kan omgås andre på måter som er konstruktive og meningsfulle (Masten et al. 1999 i Mathiesen et al. 2007). I studien ”Trivsel og oppvekst, barndom og ungdomstid (TOPP)” brukte Mathiesen sosiale ferdigheter som mål på god psykisk fungering. Mathiesen fant at forekomsten av psykiske plager minsket dersom de sosiale ferdighetene økte (Mathiesen et al. 2007). Hun fant også at de fleste ungdommer hadde gode sosiale ferdigheter (Mathiesen et al. 2007). Gode sosiale ferdigheter gjør det mulig å etablere god relasjoner til andre, mestre krav og forventninger og formidle ønsker og behov på en sosialt effektiv måte (Ogden 2003). Forskning har vist at unge med gode sosiale ferdigheter er flinkere til å utvikle positive sosiale relasjoner og til å mestre skolen enn unge med lav sosial kompetanse. Samarbeidsferdigheter er også en viktig del av de sosiale ferdighetene. Tidligere forskning har vist at det er en sammenheng mellom dårlige sosiale ferdigheter, dårlige sosiale relasjoner, lav sosioøkonomisk status og dårlig psykisk helse (Heggen & Øia 2005; Torgersen 2005).

## 2.9 Mestring og psykisk helse

Tidligere forskning viser at det er en positiv sammenheng mellom mestring og god psykisk helse. Psykiske vansker øker ofte i ungdomsårene, og det er dermed viktig med beskyttelsesfaktorer (Torgersen 2005). Det er bredt dokumentert at forventning til egen mestring er en beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker. En forventning om at man kan mestre vanskeligheter som kommer, kan gjøre at senere belastninger får mindre utslag på psykisk helse (Bandura 1977; Jerusalem & Schwarzer 1992). Studier viser også at hensiktsmessige mestringsstrategier er viktig i forbyggingen av psykiske vansker blant unge (Compas et al. 2001). Mål på mestring kan være gode verktøy for kartlegging av ungdoms psykiske helse. Nyere forskning bekrefter at det er forbindelser mellom ulike typer mestring og psykisk helse, men sammenhengene er ikke enkle (Compas et al. 2001).

Tidligere studier vedrørende personer med innvandrerbakgrunn og psykisk helse er ikke entydige. Torgersen (2005) viser til en rekke tidligere studier som har vist at unge med innvandrerbakgrunn tydelig skiller seg fra etnisk majoritetsungdom ved en overhyppighet av psykiske vansker. Dette gjelder særlig der den kulturelle avstanden er stor. Disse studiene gir imidlertid ikke et dekkende bilde av psykisk helse blant minoritetsungdom. Nyere forskning har vist at psykisk helse blant minoritetsungdom er mer komplekst enn tidligere antatt, og at det ikke bare finnes risikofaktorer, men også en rekke beskyttelsesfaktorer. Flere av de nyeste studiene viser at flertallet av unge har god psykisk helse, og at minoritetsungdom rapporterer like god psykisk helse som majoritetsungdom (Iqbal & Syversten 2003; Oppedal et al. 2005; Torgersen 2005; Sam & Berry 2006). De nyere studiene har i større grad fokusert på individets aktive rolle i egen utvikling enn tidligere studier. Minoritetsungdom har også tilgjengelige ressurser for å fremme en positiv utvikling. Dette kan tyde på at flertallet av de unge har ressurser til å møte de krav ungdomstiden og akkulturasjonsprosessen medfører (Fuligni 1998; Sam & Berry 1995; Sam et al. 2006).

Øia fant at majoritetsungdom og etterkommere hadde bedre psykisk helse enn innvandrere, og at det er flest unge med psykiske plager og problemer i Indre Øst, og færrest i Oslo Vest (Øia 2007). Oppedal (2007) finner at det ikke er mer psykiske plager blant minoritetsungdom enn blant majoritetsungdom, men at enkelte minoritetsgrupper er spesielt sårbare. Hun finner også forskjeller mellom minoritetsungdom fra ulike land preget av uro og krig. Ungdom fra Vietnam og Iran rapporterer blant annet betydelig mer psykiske plager enn ungdom fra Somalia. Blant guttene var det forskjeller i troen på egen mestring. Gutter med foreldre fra Somalia hadde mest tro på egne evner til å mestre vanskelige situasjoner, mens gutter med foreldre fra Iran hadde minst tro på egne mestringsevner. Blant jentene rapporterte de med foreldre fra Pakistan både bedre mestring av egen etnisk kultur og norsk kultur enn jentene med foreldre fra Somalia, Iran og Tyrkia<sup>8</sup>. Det er mye som tyder på at akkulturasjonsprosessen er av stor betydning for minoritetslevers psykiske helse. Sam og Berry finner at minoritetsungdom som skårer høyt på integrering har minst forekomst av psykiske vansker (Berry 1997; Sam & Berry 2006). Det er gode grunner til å anta at sosial integrasjon også vil ha en sterk sammenheng med mestring (Heggen & Øia 2005).

---

<sup>8</sup> Funnene er basert på data fra Folkehelseinstituttets UNGHUBRO i 2000-2001 og oppfølgingsstudien Ungdom 2004. Det ble ikke funnet endringer i psykisk helse fra 15 til 18-årsalder. Dette er i tråd med tidligere livsløpsstudier som bekrefter at psykisk helse i tidlig alder har en sammenheng med psykisk helse i senere alder.

### 3 Teori

Som sagt innledningsvis kan mestring defineres som håndtering av typiske utfordringer og påkjenninger som en stilles ovenfor (Øia & Heggen 2005). Et helhetlig perspektiv på mestring dreier seg om individet i sin sosiale sammenheng, og håndtering av sentrale arenaer tilknyttet den livsfasen individet befinner seg i (Heggen & Øia 2005). I et tidsperspektiv dreier mestring seg om opplevd mestring, forventet mestring og reell mestring. Selv om det er forventet mestring som direkte undersøkes i denne studien, har jeg valgt å drøfte mestring i et helhetlig perspektiv der jeg først vil ta for meg mestring i et strukturelt perspektiv, for så å se mestring i et agentisk perspektiv. Jeg ser dette som viktig for å kunne besvare problemstillingene mine som både tar sikte på å se på forskjeller og hva som kan forklare forskjellene mellom ungdom. De ulike teoriene gir også et viktig utgangspunkt for å forstå den gjensidige sammenhengen mellom forventet, opplevd og reell mestring. Der strukturelle betingelser i hovedsak tar for seg reell mestring, tar det agentiske betingelser utgangspunkt i forventet og opplevd mestring.

For å klargjøre dette teoretisk har jeg delt inn kapitlet i tre hoveddeler.

I den første delen vil jeg presentere og drøfte sosioøkonomisk teori representert ved Raymond Boudons<sup>9</sup> tre reproduksjonsteorier; kulturteori, verditeori og sosial posisjonsteori. Mens verditeori og kulturteori forklarer strukturenes innvirkning på enkeltindividene, tar sosial posisjonsteori utgangspunkt i enkeltindividenes handlinger innenfor strukturelle rammer. En grunn til at jeg ønsker å drøfte mestring i et strukturperspektiv er at mestring må sees som en prosess av noe sosialt, kulturelt, historisk og situasjonsbetinget, og ikke bare ved individet isolert. Boudon fremlegger selv et agentisk perspektiv og forsvaret sosial posisjonsteori. Boudon kritiserer verditeori og kulturteori og hevder at strukturelle eller kulturelle forklaringer gir ”black boxes”<sup>10</sup>. Ifølge Boudon handler individer av rasjonelle grunner, og ikke av psykologiske grunner. Med dette mener Boudon at handling ikke er ureflektert og automatisk, men at vi har reflektert bevissthet og handler i tråd med hva vi velger. Jeg ser det

---

<sup>9</sup> I boken *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, skiller Boudon mellom de tre teoriretningene. Han er imidlertid ikke opphavsmannen til retningene.

<sup>10</sup> Med ”black box” menes en fungerende mekanisme som ingen vet hvordan virker. For nærmere beskrivelse se innledning (1.7.1).

som nødvendig å inkludere et agentisk perspektiv som tar også tar hensyn til at individer handler på bakgrunn av psykologiske grunner. Jeg vil også drøfte reproduksjonsteoriens relevans for minoritetsungdom, og til slutt komme med kritiske innvendinger av teoriene. Kritikken utgjør et viktig utgangspunkt for kapittelets andre og tredje del.

I den andre delen vil jeg presentere noen teoretiske bidrag som mer spesifikt kan knyttes til mestring blant minoritetslever. Jeg vil utfylle sosioøkonomiske forklaringer presentert i del 1 med sosiokulturelle forklaringer som kan forstås på et strukturnivå.

I den tredje delen vil jeg introdusere og diskutere sosiokulturell teori representert ved George Herbert Meads symbolske interaksjonisme og Albert Banduras teori om mestringsforventning. Mead og Bandura tar utgangspunkt i individenes situasjoner og mentale prosesser istedenfor klassetilhørighet og andre strukturelle forhold. Et agentisk perspektiv innebærer at individer foretar selvstendige valg og at de er løsrevet fra omgivelsene. I agentiske perspektiver fremstilles individer i stor grad som frie og uavhengige av bakgrunn, verdier og strukturer. En grunn til at jeg ønsker å inkludere et agentisk sosiokulturelt perspektiv er at nyere forskning har vist at reproduksjonsteoriene ikke er tilstrekkelige til å forklare hvorfor noen barn og ungdom fra lavere sosiale lag oppnår sosial mobilitet, mens andre ikke gjør det. Reproduksjonsteoriene har også mangler når det gjelder psykososiale og sosiokulturelle årsaker til individuell handling.

De teoretiske innfallsvinklene som er representert i kapittelet utfyller hverandre, og jeg vil benytte meg av de ulike retningene når jeg utleder hypoteser videre i kapittelet. Teoriene gir sammenlagt en helhetlig forståelse av hvilke faktorer som er av betydning for mestring, og hva som kan bidra til å forklare forskjeller i mestring blant ungdom.

Kontekster av betydning for mestring blant ungdom er skole, familie og vennemiljø. Å lykkes i disse tre kontekstene peker framover mot mestring av voksenlivet. Skolen tar for seg mye av både den formelle og uformelle sosialiseringen. Familie og vennemiljø er hovedsakelig uformelle sosialiseringarenaer. Mens reproduksjonsteoriene ofte har blitt benyttet til å forklare faglig mestring, har Meads teori oftere blitt benyttet til å forklare sosial mestring. Banduras teori er godt egnet til å forklare både sosial og faglig mestring. Det er imidlertid viktig å være klar over at det er en sammenheng mellom sosial og faglig mestring (Heggen &

Øia 2005; Skaalvik & Skaalvik 2005). Gjennom verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori kommer god eller dårlig mestring til uttrykk gjennom hvilke posisjoner ungdom har på ulike sentrale arenaer, og hva de kan oppnå gjennom disse posisjonene. Med utgangspunkt i Mead kan mestring knyttes til sosial tilpasning, til å oppfylle krav og forventninger, til selvbilde og til kompetanse og innsikt. Holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner er i dette perspektivet viktige forutsetninger for mestring. Med utgangspunkt i Bandura må mestring knyttes til motivasjon og positive forventninger til egne evner og ferdigheter. Ved å kombinere teoriretningene kan en si at individets evne til å mestre er knyttet til motivasjon, selvoppfattelse, kunnskaper, ferdigheter og ressurser, som direkte eller indirekte er knyttet til posisjoner i samfunnet.

### **3.1 Sosioøkonomisk teori**

Både i Norge og i andre land er det dokumentert at det eksisterer store sosiale forskjeller. Det er imidlertid ikke enighet om hvordan disse forskjellene skal forklares. Skolens rolle som ulikhetsskapende institusjon har vært et stort tema innenfor sosiologi. Teori og forskning har vist at barn og ungdom fra høyere sosiale lag har større muligheter for å mestre skolen enn barn og ungdom fra lavere sosiale lag (Hansen 1986; Bakken 2003). Forskning viser samtidig at majoritets elever gjør det bedre i skolen enn minoritets elever på tross av at minoritets elever har høyere motivasjon (Lauglo 1996; Krange & Bakken 1998; Bakken 2003). Den franske sosiologen Raymond Boudon hevder at forklaringer på sosiale forskjeller kan forklares med utgangspunkt i tre teorier; verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori. Teoriene har tradisjonelt vært brukt til å forklare forskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsvalg etter sosial bakgrunn. Skoleprestasjoner og utdanningsvalg er igjen direkte indikasjoner på reell mestring. Elever vurderes etter hvor gode de er på skolen, og skoleprestasjoner peker fremover mot tilpasning til sentrale verdier og ferdigheter i voksesamfunnet. Skolen er en betydelig del av hverdagen til unge mennesker, noe som innebærer at opplevelsen av skolehverdagen vil utgjøre en stor del av hvordan unge vil oppleve sin ungdomstid (Heggen & Øia 2005; Skaalvik & Skaalvik 2005). Jeg ser hovedtrekkene i reproduksjonsteoriene<sup>11</sup> som

---

<sup>11</sup> Selv om det er forskjeller mellom verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori finnes det også noen klare likhetstrekk. Alle teoriene kan forstås som reproduksjonsteorier der familiens klasse spiller en sentral rolle. Dette gjør også at sosial posisjonsteori får et strukturelt aspekt selv om Boudon vektlegger at individer er rasjonelle, uavhengige aktører. Verditeorien vektlegger at individer handler på bakgrunn av verdier, ifølge flere kritikere

bidragsrike for å forklare mestring ut i fra et strukturelt perspektiv. Dette fordi hvordan ungdom mestrer sentrale utfordringer ikke bare er avgjørende for psykologiske aspekter, men også sosiale, praktiske, fysiologiske, kulturelle og økonomiske aspekter. På et individnivå er mestring avgjørende for individets selvfølelse, anerkjennelse, uutholdenhet og motivasjon. På et makronivå er mestring avgjørende for hvem som oppnår utdanning, arbeid, god lønn, gode sosiale relasjoner, sosiale nettverk og høy status. Jeg vil undersøke om det finnes systematiske forskjeller i mestringsforventning blant etnisk norsk ungdom og minoritetsungdom. Et spørsmål er imidlertid i hvilken grad disse teoriene, som vanligvis er utviklet for å forklare majoritetselvers prestasjoner, kan bidra til å kaste lys over prestasjonene til elever med ulik minoritetsbakgrunn. Det er nemlig omdiskutert om hvorvidt sosioøkonomiske faktorer har samme betydning for ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn som for etnisk norsk ungdom (Bakken 2003; Fekjær 2007). Jeg ser reproduksjonsteoriene som godt egnet til å bidra til å kaste lys over oppgavens problemstillinger. Dette fordi forskjeller i mestring, og hvilke faktorer som kan forklare disse forskjellene må forstås ut i fra strukturelle betingelser. De tre reproduksjonsteoriene er også relevante for mine problemstillinger fordi de kan bidra til å forklare ulikheter i mestring mellom ungdom med ulik sosial bakgrunn. Med utgangspunkt i de tre reproduksjonsteoriene er det naturlig å anta at mestring i skolen vil ha en sammenheng med forventede gevinster av det å gjøre det bra i skolen, god kjennskap til norsk språk og kultur samt ambisjoner og motivasjon til å mestre skolen.

### **3.1.1 Verditeori**

Verditeorien legger vekt på at det eksisterer ulike verdisystemer hos ulike sosiale klasser. Forskjeller i oppdragelse og sosialt miljø motiverer ungdom i ulik grad til å fokusere på skole og å ta utdanning. Normer og verdier er avgjørende for hvilke valg individer foretar seg. Unge med arbeiderklassebakgrunn har ikke samme høye vurdering av akademisk kunnskap som middelklasseungdom. Det fører til at de oftere får dårligere karakterer, i mindre grad velger høyere utdanning og at de har større vanskeligheter på skolen (Hansen 1986). Ungdom fra lavere sosiale lag karakteriseres også ved å oftere følge impulser, ha lavere aspirasjoner, ha en

---

forutsetter disse verdiene tradisjonell, ureflektert handling. Kulturteorein vektlegger at individer handler på bakgrunn av grad av identifisering eller kjennskap til de høyere sosiale lags kultur. Sosial posisjonsteori vektlegger at individer handler på bakgrunn av preferanser, og at individer i ulike sosiale lag har forskjellige preferanser (Hansen 1986).

mer sløsende pengebruk og være mer opptatt av nåværende situasjon, framfor å tenke på langsiktige gevinster, enn ungdom fra høyere sosiale lag (Schneider & Lysgaard 1953). Normer innenfor det akademiske miljø opprettholder atferd og holdninger som hevdes å ikke være til fordel for de fra lavere sosiale lag. Handlingstypen som inngår i verditeorien kan karakteriseres som ”tradisjonell” i det handlingene er resultat av normer og verdier, og i liten grad gjort til gjenstand for refleksjon. Dette gjelder spesielt for medlemmer av lavere sosiale lag. Paul Willis (1977) beskriver for eksempel i sin klassiske studie ”Learning to labour ” om engelske arbeiderklassegutter som er oppvokst i et miljø der skolen er forbundet med noe de ikke ønsker å være. Guttene distanserer seg fra skolen, og finner heller en felles mening i en motkultur. Individuer fra høyere sosiale lag fremstilles i større grad som individer som foretar intensjonelle og rasjonelle valg. I enkelte fremstillinger av verditeorien sees imidlertid valg som tradisjonelle handlinger i alle sosiale lag.

Med utgangspunkt i verditeorien har ungdom fra lavere klasser mindre motivasjon for å mestre og for å gjøre det bra i skolen. Barn og ungdom fra lavere klasser anser ikke mestring i skolen som en like viktig del av deres fremtidige liv som barn og ungdom fra høyere klasser. Foreldrene deres er ofte uten utdanning, og anser ikke dette som like viktig som middelklasseforeldre. Verditeorien har lenge blitt brukt som tradisjonell forklaring for å forstå hvorfor sosial bakgrunn ser ut til å være en viktig forklaring på faglig mestring blant majoritetsungdom. En grunn til at jeg anser verditeori som relevant for mine problemstillinger er at minoritets elever har lavere sosial bakgrunn enn majoritets elever. Dette gjelder spesielt innvandrere med kort botid som har færre språklige, kulturelle og økonomiske ressurser. Et spørsmål er om verdisystemet verditeorien legger som premiss for familier med lav sosial bakgrunn har relevans for minoritetsfamilier. Det kan tenkes at flere minoritets elever ikke ser nytten av å gjøre det godt i skolen fordi de har vanskeligere for å lykkes og større vanskeligheter med skolearbeidet enn mange majoritets ungdom. Forskning har imidlertid vist at minoritets elever har mer motivasjon og positive skoleholdninger enn majoritets elever (Bakken 2003). Er dette tilfelle kan verdier utgjøre en ekstra ressurs for minoritets elever som majoritets elever med samme sosiale bakgrunn ikke har. Dersom dette er tilfelle kan verditeorien bidra til å forklare hvorfor sosial bakgrunn betyr mindre for mestring blant minoritets elever enn blant majoritets elever.



### 3.1.2 Kulturteori

Kulturteorien kjennetegnes ved at sosiale ulikheter skyldes sosiale prestasjonsforskjeller. Prestasjonsforskjellene betraktes som årsaker til sosiale rekrutteringsforskjeller. Barn fra arbeiderklassefamilier er kulturelt depriverte i forhold til hva som belønnes i skolesystemet. Det er to retninger innenfor kulturteori; mangelhypotesen og relativismehypotesen. Førstnevnte representeres ved en hovedidé om at sosialisering i tidlig alder gir barn ulik mengde intellektuell ballast. Dette innebærer eksempelvis at middelklassebarn i større grad vil mestre språkkodeksen som belønnes i skolen og slik oppnå bedre resultater enn barn med arbeiderklassebakgrunn. Dette blant annet fordi middelklassebarn lærer å diskutere og reflektere gjennom oppdragelsen, mens arbeiderklassebarn ikke lærer dette. Den andre retningen fokuserer ikke på mangler ved barna, men ved selve skolesystemet. Skolen formidler en dominerende kultur som man må ha blitt sosialisert inn i for å kunne lykkes i. Skolen er i utgangspunktet tilpasset en middelklassekultur, og belønner barn med den rette formen for kulturell kapital- væremåte, klær, språk, dannelse etc. selv om de ikke nødvendigvis er flinkere på skolen (Bourdieu 1977; 1995; Hansen 1986; Bakken & Krangle 1998). Det at arbeiderklassebarn presterer svakere enn middelklassebarn forklares ikke her med at de er mer ressursvake. I stedet vektlegges det at de har en annen kulturell bakgrunn enn middelklassebarn (Hansen 1986). En viktig side ved skolens dominerende kultur er at den er legitim. Dette innebærer at den er skjult, tilsynelatende har alle like muligheter for å lykkes i skolen. I et samfunn hvor idealet er at en skal gjøre seg fortjent til sin posisjon kan ikke makten og privilegiene formidles direkte fra foreldre til barn. Overføringen av makt og privilegier må i stedet for ta en omvei gjennom skole og utdanningssystem for å bli oppfattet som legitim (Bourdieu & Passeron 2006).

Bourdieu<sup>12</sup> er en framtrædende representant for kulturteorien. Ved hjelp av begreper som habitus og kulturell kapital forsøker han å beskrive de mekanismer som ligger til grunn for den sosiale reproduksjon som foregår i det sosiale rom. Habitus defineres som et system av kroppsliggjorte skjemaer for praktisk handling og fortolkning av verden, som omfatter så vel

---

<sup>12</sup> Ifølge Bourdieu er kapital ressurser som er eller kan bli virksomme i det sosiale univers. Den kulturelle kapitalen blir virksom i og gjennom den langvarige prosessen som skolekarrieren utgjør fordi skolen representerer middelklassens kultur. Elever som behersker skolens kulturelle koder vil trives og være motiverte, mens elever med lite kulturell kapital kan føle seg fremmede og dermed mistrives (Bourdieu 1977).

handling som tenkning, persepsjon, ganglag og smak. Denne kulturen akkumuleres og omdannes til en kapitalform; den kulturelle kapital. Kulturell kapital formidles i skolen som den legitime kultur, og de som tilhører middelklassen og spesielt overklassen, er derfor i dette perspektivet langt bedre rustet for å mestre skolen enn andre. Dette innebærer implisitt at de også vil være bedre rustet til å mestre andre arenaer som er i tråd med den legitime kultur (Bourdieu 1995).

I kulturteori- perspektivet vil barn og ungdom som ikke snakker godt norsk stå overfor flere problemer. De vil ha færre kunnskaper og dårligere forutsetninger for å beherske den kultur og språk som er relevant i norsk skole. I tråd med dette perspektivet forventes det at innvandrere med mye kontakt med norske jevnaldrende behersker norsk språk og kultur bedre og dermed har bedre forutsetninger for å lykkes i skolen enn innvandrere som i mindre grad omgås norske jevnaldrende. Det kan også tenkes at minoritets elever med foreldre som har hatt høy sosial status i hjemlandet vil kunne ha flere forutsetninger for å kunne sette seg inn i en ”middelklassekultur” enn minoritets elever med foreldre med lav klassebakgrunn. Fekjær (2007) viser hvordan det er mulig å overføre Bourdieus klassiske beskrivelse av hvordan skolesystemet er fordelaktig for middelklassen til minoritets elevers situasjon. Er skolesystemet bedre tilpasset etnisk norske elever kan innvandrer ungdom oppleve diskriminering og tilpasningsproblemer, som igjen kan føre til negative holdninger og mindre motivasjon (Fekjær 2007). Kulturteorien er relevant for problemstillingene mine fordi det antas at minoritets ungdom gjennomgående har lavere sosiale, økonomiske og kulturelle ressurser enn majoritets ungdom. Det er grunn til å anta at innvandrere har færre ressurser enn etterkommere, og at forskjeller i ressurser vil reduseres med økende botid for innvandrere. Det er grunn til å anta at minoritets elever mangler noe av den type kulturell kapital som kan nyttiggjøres i norsk skole. Det antas at ulikheter i ressurser vil være av betydning for forskjeller i forventet og reell mestring blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Liten kjennskap til norsk kultur vil ikke bare påvirke faglig mestring, men også sosial mestring. Det vil også kunne medføre en dårligere tilpasning til det norske samfunn generelt.

### 3.1.3 Sosial posisjonsteori

Sosial posisjonsteori tar utgangspunkt i at mennesker er rasjonelle aktører som foretar valg ut i fra kostnader og gevinster. Sosial posisjonsteori har flere likhetstrekk med Rational Choice Theory<sup>13</sup>. Alle individer vil oppnå høyest mulig gevinst med lavest mulig kostnader. Ifølge sosial posisjonsteori er kostnader og gevinster individer har å velge i mellom er avhengig av sosial bakgrunn. Boudon trekker fram økonomiske og sosiale kostnader som de mest sentrale. Anvendt på skole og utdanning innebærer dette at individer fra høye sosiale lag har mer å tape på å ikke gjøre det bra i skole og utdanning enn individer fra lavere sosiale lag. Ved å ikke ta utdanning kan individer fra høye sosiale lag bli utsatt for sosial degradering, mens individer fra lavere lag beholder sin sosiale utgangsposisjon. Det er også relativt sett en mindre økonomisk kostnad for et individ fra en middelklassefamilie å ta utdanning enn et individ med arbeiderklassebakgrunn. Hansen (1986) mener sosial posisjonsteori passer bedre på norske forhold enn verditeori og kulturteori fordi det i denne teorien legges vekt på at forskjellene mellom sosiale grupper ikke trenger å være særlig store for at store skjevheter i den sosiale sammensetningen i høyere utdanning oppstår. Innenfor dette perspektivet vil ungdom med middelklassebakgrunn vil være bedre egnet til å utsette forventede gevinster enn ungdom fra lavere sosiale lag. De vil ha bedre kunnskap om utdanningssystemet og få mer hjelp av sine foreldre med skolearbeid. Dette er faktorer som også vil være avgjørende for elevenes mestringsforventning (Bandura et al. 1996).

Ifølge verditeori og kulturteori vil kultur, normer og verdier i tidlig barndom være avgjørende for individets senere liv. I disse teoretiske perspektivene vil mestring hos et individ være

---

<sup>13</sup> Teoriretningen Rational Choice Theory fikk sitt gjennomslag i sosiologien på 70-tallet. Innenfor Rational Choice Theory kan det skilles mellom teorier som representerer ”strengt” og ”milde” rasjonalitetskrav. Innenfor det ”strengt” perspektivet vil alltid individet handle i tråd med det alternativet som lønner seg best. ”Mildere” varianter ser at individenes valg alltid foretas i en historisk og sosial kontekst, hvor de i beste fall har begrenset informasjon om utfallet. Ifølge Rational Choice Theory foretar alltid individer handlinger på bakgrunn av tilgjengelige alternativer, og velger deretter de mest nyttige alternativer i lys av ønsker og oppfatninger (Eriksen 1991).

påvirket av individets tidligere erfaringer, kunnskaper og praksiser gjennom hele livsløpet. Sosial posisjonsteori utgjør en alternativ forklaring til verdi-og kulturteori. Individet tar utgangspunkt i fremtidige kostnader og belønninger, og foretar rasjonelle valg og handlinger på bakgrunn av disse overveielserne. Dette forutsetter at individet er rasjonelt, og at det har en evne til abstrakt tenkning. Denne oppgaven ser på mestring blant unge, og det blir da viktig å se om sosial posisjonsteori kan anvendes på dem. Et spørsmål som i denne sammenheng dukker opp er om 10-13 åringer kan være rasjonelle. Piaget og Vygotsky er kanskje de mest fremtredende representanter for kognitiv utvikling<sup>14</sup>. I lys av deres teorier, samt kritiske innvendinger av disse, ser det ut til at barn og ungdom i 10-13 års alderen kan være rasjonelle. Den kognitive utviklingen vil ikke være universell i forløp eller innhold, men vil være påvirket av kulturelle, sosiale og erfaringsmessige faktorer. Sosiokulturelle faktorer vil være helt avgjørende for kognitiv utvikling (Imsen 1998).

Det kan tenkes at sosial posisjonsteori kan forklare eventuelle ulikheter i mestring mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Regnestykket over fordeler og ulemper ved det å mestre skolen og tilpasse seg det norske samfunn kan være forskjellig for ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Regnestykket vil imidlertid kunne se forskjellig ut for ressurssterke og ressursvake minoritets elever. Forskning har vist at flere minoritets elever har mobilitetsønsker og ønsker å forbedre sin sosiale posisjon (Lauglo 1996; Bakken 2003). Det er grunn til å anta at mobilitetsønskene står sterkere blant ressurssterke minoritets elever enn det gjør blant ressursvake minoritets elever. Mens ressurssterke minoritets elever vil se mestring i skolen som en mulighet til å til å forbedre til sosiale status, vil ressursvake

---

<sup>14</sup> I følge Piaget forandres de kognitive strukturer ettersom individet blir eldre. Disse manifesterer seg selv i stadier av utvikling der hvert stadiet er forskjellig fra det forrige. Ikke alle går gjennom disse på samme alderstrinn; men alle går gjennom dem i samme rekkefølge. Ifølge Piaget vil unge i 10/11- års alderen kunne tenke logisk, objektivt og deduktivt. Gjennom tenårene blir barnets tanke økt fleksibelt og abstrakt. I følge Piaget er det oftest i 11/12-årsalderen at individet trer inn i det formelt operasjonelle stadiet der tilpasning til virkeligheten fullføres med abstrakte tenkningsmuligheter. Det vil først være i dette stadiet individet vil være i stand til å tenke rasjonelt og løse mentalt representerte problemer med tanke på fremtid (Piaget 1973 i Imsen 1998). Selv om Piaget sees som kanskje den viktigste pioner innenfor teorier om kognitiv utvikling har hans teori og observasjoner vært utsatt for mye kritikk blant annet ifra Margaret Donaldson. Mange barn er mer kognitivt avansert for sin alder enn det Piaget antok. Kulturelle og erfaringsmessige faktorer har en mer avgjørende rolle i den kognitive utvikling enn det Piaget foreslår. Ifølge Vygotsky begynner barn å tenke abstrakt i 7-11 årsalderen. Men det Vygotsky understreker er at menneskelig kognisjon dypest sett er sosiokulturelt betinget. Det har i senere tid i tråd med Vygotskys teori blitt lagt vekt på at barn og unge lærer å tenke abstrakt på forskjellige alderstrinn. Utviklingen er verken universell i forløp eller innhold, men sterkt betinget av kultur og signifikante andre. Unge utvikler erkjennelse og kognisjon i samhandling med andre. De fleste 10-13 åringer kan tenke rasjonelt, men noen vil kanskje mangle noe av den høyere grad av abstraksjon i tenkningen (Vygotsky 1982 i Imsen 1998).

minoritets elever lettere gi opp og regne med å få mindre avkastning av å gjøre det bra i skole, noe som gjør fordelene ved det å mestre skolen mindre. Det kan også tenkes at flere minoritets elever ser betydningen av faglig mestring som enda viktigere enn majoritets elever. Dette fordi de vet de må kompensere for mulige språkbarrierer, kulturell avstand, diskriminering og ressursmangler for å lykkes i skole og ellers i samfunnet.

### **3.1.4 Kritiske innvendinger av verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori**

Verditeori<sup>15</sup>, kulturteori og sosialposisjons teori har blitt utsatt for mye kritikk. Teoriene beskriver sosiale mønstre som vanskelig lar seg overskride. Verditeori og kulturteori er spesielt kritisert for å være deterministiske. Verditeorien har møtt kritikk for måten individers handlinger beskrives (Wrong 1961; Hansen 1986; Hernes 1974). Mye av kritikken går ut på at barn og ungdom fra lavere sosiale lag undervurderes, og at de fremstilles som individer uten evne til å reflektere over egne handlinger. Dennis Wrong (1961) kritiserer verditeorien for å fremstille individet som ”oversosialisert”. En svak fortolkning av teorien som går ut på at normer og verdier vil påvirke, istedenfor å styre individers valg vil imidlertid gi et større individuelt handlingsaspekt. Forskning har vist at flere minoritets elever har en mer positiv holdning til skole enn hva som kan forventes ut fra deres sosiale bakgrunn (Ogbu 1991; Bakken 2003; Lauglo 1996). Dette peker i retning av at minoritets elever har samme høye vurdering av akademisk kunnskap som etnisk norsk ungdom fra høyere sosiale lag.

Kulturteorien har blitt kritisert for å være for konsentrert mot det enhetlige kulturelle hierarkiet som ikke er til stede i det norske samfunn. De kulturelle og sosiale forskjellene i Norge er ikke så store at kulturen som formidles i den norske grunnskolen kan være så fremmed og formålsløs for barn fra lavere sosiale lag som kulturteorien fremstiller (Hansen 1986). Sosial posisjonsteori avviser ideen om tradisjonelle og ureflekterte handlinger uten å samtidig avvise at klasse- og statusgruppespesifikke verdier kan være av stor betydning for

---

<sup>15</sup> Verditeorien er spesielt blitt mye kritisert. Om denne teorien kan ha gyldighet i Norge i dag er omdiskutert. Ifølge Marianne Nordli Hansen viser rekrutteringsmønstrene til utdanning ikke den treghet man skulle forvente hvis utdanningsvalg skal betraktes som tradisjonelle handlinger. Variasjonen i utdanningsvalg i Norge når prestasjonsnivået holdes konstant synes heller ikke å støtte verditeorien. Verditeorien er også kritisert for å være for deterministisk (Hansen 1986). Noe verditeorien kaster lys over er at det å ta høyere utdanning ikke er noe alle ønsker seg. Utdanning er ikke målet for alle, og det trenger nødvendigvis heller ikke å innebære et tap å ikke ta utdanning (Fekjær 2007). Dette indikerer at sammenhengen mellom opplevd mestring og skoleprestasjoner ikke er like sterk for alle.

handlingsvalg. Men heller ikke sosial posisjonsteorien kan forklare hvorfor noen ungdom fra lavere sosiale lag oppnår sosial mobilitet. Sosial posisjonsteorien kan kritiseres for å bare se individer fra høyere sosiale lag som selvstendige aktører. Sosial posisjonsteori kan også kritiseres for å ikke ta hensyn til at handlinger kan være psykologisk forankret. Sammenlignet med reproduksjonsteoriene viser nyere forskning at ungdom fra lavere sosiale lag, og spesielt minoritetsungdom ikke nødvendigvis er så fastlåste i sin klassebakgrunn (Kao & Tienda 1995; Lauglo 1996; Bakken 2003). I følge nyere teorier overfører mange minoritetsforeldre holdninger og forventninger til barna sine om å sette seg høye mål og gjør sitt beste i skolesammenheng for å forbedre sine livssjanser. Å gjøre det bra i skole blir viktig fordi det er gjennom skole og utdanning de på lenger sikt kan få forbedret sin posisjon. Motivasjon, vilje og forventninger til å mestre blir dermed stikkord som kan bidra til å forklare hvorfor noen med lav sosioøkonomisk status mestrer, mens andre ikke gjør dette. Å gjøre det bra i skolen vil på lenger sikt medføre kulturelle ressurser, økonomiske midler, materielle goder og høyere sosial status. Nyere teorier toner ned betydningen av strukturer som kjønn, klasse og etnisitet, og ser atferd som handlingsrettet i tråd med hva individet ønsker. De nyere teoriene har visse likhetstrekk med sosial posisjonsteori som innebærer at aktørene søker og velger den løsning som gir det maksimale utbyttet.

Verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori har vist seg å forklare flere av de systematiske forskjellene mellom majoritetsungdom med høy og lav sosioøkonomisk status. Imidlertid har teoriene vist seg å være mindre egnet til å forklare situasjon og motivasjon hos unge innvandrere og etterkommere. Teoriene er lite egnet til å forklare hvorfor minoritetsungdom med lav sosioøkonomisk status har høye aspirasjoner og ambisjoner. Det kan dermed ikke bare være sosioøkonomisk status og kulturelle ressurser som forklarer reproduksjonen av sosial ulikhet. I den neste delen vil jeg presentere teori som mer spesifikt kan bidra til å forklare systematiske ulikheter i mestring mellom minoritet og majoritet. Men handling kan ikke bare forstås ut i fra et strukturnivå. For å forstå helheten og kompleksiteten av hvorfor individer handler som de gjør kan man ikke bare fokusere på hvordan strukturer begrenser og muliggjør. I del 3 inkluderer jeg derfor et agentisk perspektiv som tar utgangspunkt i individets aktive rolle i egen utvikling. Ved å inkludere Mead og symbolsk interaksjonisme blir det tydeligere at individer er med på å utforme sin egen utvikling og historie, og at reproduksjonen av sosial ulikhet ikke kan sees uavhengig av subjektive valg og erfaringer. I Banduras sosialkognitive perspektiv vil forventning om egen mestring være avgjørende for

hvordan individer handler. Tro på at man kan klare å mestre vil gi høy motivasjon, og gode forutsetninger for å handle.

## **3.2 Mestring og minoriteter- andre teorier**

I denne delen vil jeg presentere teoretiske innfallsvinkler som mer spesifikt tar sikte på å forklare og beskrive eventuell ulikhet i mestring mellom minoritets-og majoritetsungdom. Som tidligere nevnt er det flere faktorer som kan ha ulik betydning for mestring blant minoritets-og majoritetselver. Jeg vil nå se nærmere på betydningen av skolefaktorer, motivasjonsforklaringer, forventninger blant minoritetsforeldre og sosiokulturelle verdiorienteringer.

### **3.2.1 Skolefaktorer**

Skolen er en betydelig del av hverdagen til unge mennesker, noe som innebærer at opplevelsen av skolehverdagen vil utgjøre en stor del av hvordan unge vil oppleve sin ungdomstid. Jevnaldermiljø på skoler vil påvirke den enkeltes motivasjon, engasjement og ytelse. I Oslo går majoritets- og minoritetsungdom i hovedsak på forskjellige skoler (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005). Minoritetsungdom går oftere på faglige svake skoler med dårlig kvalitet enn majoritetsungdom. Disse er hovedsakelig konsentrert i Indre og Ytre Øst (Øia 2007). Minoritetselver går oftere på skoler bestående av mange minoritetselver, få elever med foreldre med høy utdanning, færre ressurser, dårligere lærere og mindre deltakelse fra foreldrene (Marks 2005 i Fekjær 2007). Det antas at elevsammensetningen på en skole vil påvirke læringsmulighetene for elevene som går der. Mange faglig svake elever og uro i timene vil kunne medføre at nivået på undervisningen blir justert nedover. Det er kjent at minoritetsungdom gjør det dårligere på skolen enn majoritetsungdom (Bakken 2003; Fekjær 2007; Elstad & Turmo 2007). Fekjær stiller spørsmål om det å gå på skole med mange innvandrerelever vil ha sammen virkning for etnisk norske elever som elever med innvandrerbakgrunn. Det er grunn til å tro at dette vil gi flest fordeler for minoritetselver. Dette fordi det sannsynligvis vil gi bedre tilgang på etniske nettverk og ressurser (Fekjær 2007). Kanters teori om ”tokens-situasjonen fokuserer på fordelene av å ikke være i et ekstremt

mindretall. Å gå på skole med mange minoritets elever kan være fordelaktig fordi minoriteten da blir tydeligere som individer istedenfor å bedømmes ut i fra sin etniske tilhørighet (Kanter 1977). Som disse eksemplene har vist, er det flere forhold som kan tyde på at det å gå på skole med en høy andel innvandrerelever kan være positivt. Samtidig finnes det også flere ulemper, spesielt med tanke på redusert innsikt i norsk språk og kultur. Dette kan hemme integrasjon, og fremme negative tilpasningsstrategier <sup>16</sup>.

### 3.2.2 Motivasjonsforklaringer

John Ogbu skiller mellom immigranter og ufrivillige minoriteter. For immigranter, som selv har valgt å bli en minoritet, vil sannsynligvis motivasjonen for å skape et bedre liv for en selv og barn stå sterkt. Ifølge Ogbu er frivillige innvandrere de som kommer til et land for å forbedre sin sosiale, økonomiske, politiske status eller for å få andre goder (Ogbu 1991). Dette vil være tilfelle for de fleste innvandrere i Norge. Ifølge Ogbu ser mange (frivillige) innvandrere sin underordnede posisjon i et nytt samfunn som midlertidig. De er innstilt på å arbeide hardt for å forbedre sin underordnede posisjon over tid. Det er mye som tyder på at motivasjon er en viktig faktor til å forklare mestring blant minoritets elever. Dette fordi det er store forskjeller blant minoritets ungdom som har relativt lik sosioøkonomisk status. Det har vist seg at mange ikke-vestlige innvandrere gir opp norsk skolegang og inntar en opposisjonell holdning til det norske samfunnet, mens andre jobber mye hardere enn majoritets ungdom. De som opplever sin situasjon som håpløs og uforanderlig kan ha flere likhetstrekk med den gruppen Ogbu kategoriserte som ufrivillige minoriteter. Selv om de ikke nødvendigvis er ufrivillige kan de komme fra ressursvake familier som ikke ser utdanning og hardt arbeid som et effektivt middel til å forbedre sin situasjon. Situasjonen kan igjen sammenlignes med Willis studie av "the lads" (1977) som utviklet en opposisjonell holdning til majoritetskulturen. For minoritets elever kan dette medføre tilpasningsstrategiene; separasjon og marginalisering (Berry & Sam 2006).

---

<sup>16</sup> Undersøkelser har vist at sosiale problemer, atferdsvanker og konsentrasjonsproblemer gjør seg mest gjeldene på østkantskoler der innvandrerungdom er overrepresentert (Øia 2007).



### 3.2.3 Forventninger blant minoritetsforeldre

Mange minoritetsforeldre har høye forventninger til sine barn om å lykkes, samtidig som at minoritetsungdom har en følelse av forpliktelse overfor familien. De tre reproduksjonsteoriene vektlegger hvordan forventninger fra foreldre kan overføres til deres barn og medføre høy innsats for mestring i skole og på andre arenaer. Det er imidlertid viktig at minoritetsungdom som utsettes for et høyt press og høye forventninger fra foreldre kan oppleve negative konsekvenser dersom de ikke klarer å leve opp til forventningene (Portes & Rumbaut 2001). Mange innvandrerforeldre stiller med sterke forventninger om at å gjøre det bra i skolen er den viktigste måten deres egne barn kan forbedre sin sosiale status (Lauglo 2000). Disse forventningene kan slå ut positivt ved at barna øker innsats og motivasjon, men også negativt ved at presset blir for stort (Kao & Tienda 1995). En stor forskjell mellom majoritetsforeldre og minoritetsforeldre fra lavere sosioøkonomiske klasser kan være at minoritetsforeldre har høyere forventninger til barnas prestasjoner. Mange minoritetsforeldre med lav klassebakgrunn kan sånn sett ha flere likhetstrekk med majoritetsforeldre med høy sosioøkonomisk status. Men mens barn av majoritetsforeldre med høy sosioøkonomisk status blir forventet å opprettholde foreldrenes sosiale status, føler flere minoritetsungdom at de har forpliktelser til å klatre sosialt (Lauglo 2000).

Det kan tenkes at normen om forpliktelse og gjensidighet står sterkere i minoritetsfamilier enn i majoritetsfamilier. Tidligere funn og et flertall av teorier hevder at minoritetsforeldre ofte har en mer autoritær foreldrestil enn majoritetsforeldre (Bakken 2003; Nyberg 1993 i Torgersen 2005). Dette innebærer en tendens til at minoritetsforeldres omsorg går gjennom deres vektlegging av kontroll. Det er flere grunner til at minoritetsforeldre utøver en kontrollerende foreldrestil. Fordi minoritetsungdom ofte er i mer marginale posisjoner enn majoritetsungdom kan det være ekstra viktig at foreldrene har oversikt og kontroll, og at de oppmuntrer barna sine til å arbeide hardt for å få et bra liv. I tråd med dette kan det tenkes at de ønsker å beskytte barna sine mot risikofaktorer som kriminalitet og rusmisbruk, ofte har en sammenheng med lav sosioøkonomisk og sosiokulturell status. Ved et mer autoritært forhold i familien blir strukturen også mer lik den som allerede er i det formelle skolesystemet med en vektlegging av arbeidsinnsats og god atferd. Dette kan også gjøre overgangen fra familieatferd til skoleatferd enklere (Bakken 1998; 2003).

### 3.2.4 Kulturelle verdiorienteringer

Sosiokulturell teori har påpekt hvordan kulturelle verdiorienteringer virker forskjellig inn på mestring blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Det er flere likhetstrekk<sup>17</sup> mellom slike teoretiske retninger og verditeori og kulturteori. Innenfor retningene forklares forskjeller med ulikhet i verdier og normer som er strukturerende på individene. Forskjellene består hovedsakelig om det er sosioøkonomisk bakgrunn eller kulturell bakgrunn som skiller individene. Kollektivism og individualisme ble i begynnelsen sett på som motstridende poler, og er senere blitt sterkt kritisert for dette<sup>18</sup>. Skillet er bedre egnet til å forstå forskjeller i kulturelle verdiorienteringer. Orienteringene består av en rekke verdier, holdninger og atferd som er avgjørende for hvordan selvet versus inngruppen vektlegges betydning (Hofstede 2001). Disse orienteringene kan igjen ha betydning for mestring. Kulturforskjeller i mestring kan forklares ut i fra forskjellige normer og verdier om hva som antas å være riktig, lønnsomt, moralsk og mulig innenfor forskjellige kulturer i forskjellige samfunn. I Norge har flere minoritetselever bakgrunn i kollektivistorienterte kulturer, men de vil hele tiden reforhandle sine kulturelle trekk. De vil med andre ord være påvirket av familiens tradisjonelle verdier samtidig som de vil være påvirket av verdier som er rådende i det norske samfunnet (Sam & Berry 2006).

I individualistiske kulturer er individet den grunnleggende enhet. Individuelle rettigheter, ansvar for seg selv og nærmeste familie, personlig autonomi og selvhevdelse er vektlagt. Kollektivistorienterte kulturer legger i motsetning vekt på plikter og ansvar i forhold til familie, samfunn og religion. Her er individene i stor grad direkte knyttet til familiens behov, mål og skjebne<sup>19</sup>. Det er en utbredt forestilling at individualisme innebærer personlig

---

<sup>17</sup> Et likhetstrekk mellom teoretiske retninger som vektlegger betydningen av kulturelle verdiorienteringer på den ene siden, og kulturteori og verditeori på den annen side, er at mestring kan sees som et resultat av prosesser som virker bak individenes rygg. Normer, verdier, oppfatninger og kulturelle preferanser ligger iboende i strukturer der de virker styrende på handlingsvalg som er av betydning for mestring.

<sup>18</sup> Verken individer fra individualistiske eller kollektivistorienterte kulturer kan sees på som homogene grupper, og det er derfor viktig å ikke la et konstruert skille dekke over disse forskjellene.

<sup>19</sup> Mens den sosiale normen i individualistiske kulturer er å bli selvstendig i sen ungdomsalder, kan det å løsrive seg fra familien i kollektivistorienterte kulturer sees på som et svik mot familien. I flere av disse kulturene sees det å ofre seg for fellesskapet er på som modenhet og en indikasjon på en sterk karakter. I kollektivistorienterte kulturer oppmuntres ungdom til å bli vurdert av andre for å lære hvordan ting bør mestres. Modellering anses også som svært innflytelsesrikt. I individualistiske kulturer derimot blir ungdom oppfordret til å foreta egne vurderinger om hvordan ting bør mestres. Ungdom i individualistiske kulturer blir også oppfordret til å uttrykke

autonomi og frihet, mens kollektivismen innebærer underkastelse av personlig autonomi og frihet til fordel for gruppens ønsker, mål og behov. Det antas derfor ofte at individer fra individualistiske kulturer har større tro på egne evner og ferdigheter, noe som bidrar til at de har høyere mestringsforventning enn individer fra kollektivistorienterte kulturer (Urda & Pajares 2006).

Ungdom med ikke-vestlig bakgrunn benytter ofte normer i familie og skole som rettleidere for handling. Dette kan innebære at mestringsforventning ikke springer ut i fra subjektive mestringsopplevelser i like stor grad som det gjør for ungdom med individualistiske verdier. I følge Bandura blir mestringsforventning stadig mer avgjørende for å løse problemer og takle utfordringer i vestlige kulturer fordi normene er svake (Bandura 1997; 2006a). I vestlige samfunn blir mestringsforventning også avgjørende for å skape en suksessfull utvikling gjennom livsløpet. Ungdom med kollektivistorientert bakgrunn er oppvokst med sterkere normer. Familien har høye forventninger til at barna skal være lojale mot deres verdier. Mål og ønsker blant barna skal harmonere med familiens normer. For å opprettholde den sosiale harmonien må personlige mål nedprioriteres og negative følelser som kan føre til konflikter holdes tilbake. Dette innebærer at barn og ungdom med kollektivistorienterte verdier oftere vil benytte mestringsstrategier som fokuserer på å forandre selvet istedenfor å forandre situasjonen, i motsetning til barn og ungdom fra individualistiske kulturer som læres opp til å forandre situasjonen (Urda & Pajares 2006; Wong, Wong & Lonner 2006). Ut i fra et slikt perspektiv kan det tenkes at majoritetsungdom har høyere mestringsforventning enn minoritetsungdom. Men det kan også tenkes at individualistiske verdier kan medføre lavere selvtillit og lavere mestringsforventning. Sentrale modernitetsteoretikere har satt fokus på hvordan individualisme henger sammen med sosial utrygghet, anomi og for stor valgfrihet<sup>20</sup>.

---

private følelser, mens ungdom i kollektivistorienterte kulturer bør tilpasse sine følelsesmessige responser til hva som er akseptabelt i gruppen (Hofstede 2001).

<sup>20</sup> . Charles Taylor beskriver hvordan individualisme og subjektivismen frikobler individet fra store meningssammenhenger som kunne gitt livet innhold og mening, noe som medfører meningstap. Eksempler er frikobling av religion, kunst, nasjon, arbeidsfellesskap og lokalsamfunn. Individualisme kan også medføre egoisme i det en legitimerer at en alltid setter seg selv foran fellesskapet og moralsk viktige spørsmål. I følge Taylor har idealet om selvrealisering forfalt gjennom karrierejag og konsumkultur. I følge Beck er det individualistiske samfunn er preget av institusjonell anomi (Aakvaag 2008). Dette innebærer at individet må selv finne sin identitet gjennom refleksive valg (Giddens 1991). Dette kan medføre at ungdom enten kan undervurdere eller overvurdere sine evner der de enten ikke våger å ta vanskelige valg eller er dømt til å mislykkes. For mange kan opplevelsen av sosial utrygghet øke. Ungdom vil også ha en oppfatning om hvem de ønsker å være. Avstanden mellom det faktiske selvet og idealet øker ofte i ungdomstiden, noe som kan føre til lav selvfølelse og en følelse av å ikke klare å mestre (Kvalem & Wichstrøm 2007). Individualistiske idealer kan sånn sett bidra til å gi ungdom lavere selvfølelse, noe som vil virke inn på de fleste sider av mestring. Kvalem og Wichstrøm vektlegger utseende, status og prestasjoner som de viktigste sammenligningsområdene for ungdom,

Det kan også tenkes at kollektivistorienterte verdier har fordelaktige konsekvenser som forutsigbarhet, trygghet og meningssammenhenger. Det har allerede fra sosiologiens klassikere vært fokus på betydningen av kulturell tilhørighet og relasjonell allsidighet. Durkheim beskrev hvordan individet er fundamentalt avhengig av noe mer enn seg selv for å oppnå støtte, tilhørighet, gjensidighet og identitetskonstruksjoner. Å få støtte, råd og hjelp fra personer som har opplevd eller opplever like problemer og erfaringer kan være effektive mestringsstrategier. Det å dele erfaringer kan etablere tettere bånd og styrke relasjoner (Wong, Wong & Lonner 2006). Dette indikerer at det vil være forskjellige faktorer som kan fremme og hemme mestringsforventning innenfor individualistiske og kollektivistorienterte kulturer.

### **3.3 Sosiokulturell teori**

Sosiokulturelle faktorer kan sees på forskjellige nivåer. Jeg har tidligere i oppgaven sett på sosiokulturelle faktorer i forbindelse med verditeori, kulturteori og teorier som tar sikte på å forklare hvorfor minoritetslever som gruppe kan oppnå mer mestring enn det som kan forventes ut i fra deres sosiale bakgrunn. Disse teoriene er strukturorienterte, og forskjellene består ofte i om det er klasse eller etnisk opprinnelse som skiller gruppene innenfor sosiokulturelle faktorer. Forskjellig sosiokulturell bakgrunn mellom individer vil medføre systematiske, samfunnsmessige sosiale forskjeller.

I denne delen vil jeg ta for meg sosiokulturell teori som legger vekt på situasjoner og samhandling mellom individer. Denne retningen vektlegger den uformelle sosialiseringen, og hvordan denne sosialiseringen virker inn på individets selvoppfattelse. Selv om individer er påvirket av sosial og etnisk bakgrunn er de også enkeltindivider. Ved å bare benytte strukturorienterte teorier risikerer man å miste synet av individets aktive rolle i egen utvikling. Mestring vil i dette perspektivet ha sammenheng med forventningene som er bygget inn i konteksten, dvs. det sosiale samspeillet, kulturen og samfunnet. Det norske samfunn gjenspeiler i dag en rekke nye sosiokulturelle faktorer. Normer og forventninger tilknyttet

---

og da sammenligninger med venner, bekjente og idealer. Medias betydning i formidling av idealer har økt på grunn av økt tilgjengelighet og fordi mennesker portrettert i media blir stadig mer atypiske (Kvalem & Wichstrøm 2007).

utseende, kropp, stil, preferanser, interesser og miljø er noen av de faktorer som representerer utfordringer tilknyttet ungdomstiden. Hvordan disse utfordringene mestres vil være avgjørende for et individs selvbilde, relasjoner, tilpasning, suksess og problemer. Mens Mead sin teori har fokus på selvfølelse og hvordan den formes, har Banduras teori fokus på selvtillit og hvordan den kan utvikles. Mens selvfølelse er en eksistensiell kvalitet som handler om hvordan individet føler seg, handler selvtillit om hva individet kan, er god til og har lært. Teoriene utfyller hverandre i det de har fokus på to forskjellige sider ved selvet. Jeg ser teoriene til Mead og Bandura som godt egnet til å bidra med å besvare problemstillingene ut i fra et agentisk perspektiv. I lys av deres teorier antas det at mellommenneskelige forhold som sosial støtte fra venner og familie, og psykososiale faktorer som sosiale ferdigheter og psykisk helse, er avgjørende for mestring blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn.

### 3.2.1 Symbolsk interaksjonisme

George Herbert Mead blir ofte ansett som opphavsmannen til symbolsk interaksjonisme<sup>21</sup>. Mead deler selvet i to, det subjektive ubevisste jeg og det objektive bevisste meg. Jeg`et er den aktive og handlende delen som gir uttrykk for indre motivasjon, mens meg`et er en kombinasjon av egen iakttagelse av selvet og den oppfatningen vi tror andre har av oss selv, til sammen utgjør disse grunnlaget for vår selvoppfattelse. Dette forklarer han med at mennesket har evnen til både å være det aktive subjekt, og samtidig kunne observere seg selv som objekt. Disse to komponentene har å gjøre med hvordan vi oppfatter oss selv gjennom andre(jeg`et) og den forståelse andre tilegner en som en del av den sosiale konteksten (meg`et). ”Meg`et” vil være den sosiale komponenten av disse to – ”det sosiale selvet”(Mead 2005).

Mead viser gjennom sin ”speilingsteori”<sup>22</sup> at vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv, noe som påvirker vår selvoppfattelse. For at disse tilbakemeldingene skal påvirke individet må dette være reaksjoner fra ”signifikante andre”. Dette innebærer mennesker som oppfattes som betydningsfulle, og hvordan deres tilbakemeldinger tolkes har mye å si for individets

---

<sup>21</sup> Selv om Mead ofte blir ansett som opphavsmannen til symbolsk interaksjonisme er det Herbert Blumer som senere gav navnet og ble ansett som den ivrigste forkjemperen for tradisjonen (Collins 1994).

<sup>22</sup> Det var Charles Cooley som først utformet teorien om menneskets ”speiling” der den sentrale tanken er at enkeltindividets forståelse av seg selv, påvirkes av andres oppfatning og vurdering av individet (Cooley 1922). Andre utgjør et ”speil” som individer betrakter seg igjennom. Mead videreutviklet teorien.

selvfølelse. Foreldre, søsken og venner er eksempler på signifikante andre fordi de har en sentral plass i dannelsen av selvet og selvrefleksjonen. Ifølge Mead blir barn tidlig i stand til å vurdere seg selv fra andres synspunkt (Mead 2005). Gjennom ”speiling” vil barn og ungdom som får mye positive tilbakemeldinger og mye sosial støtte utvikle et mer positivt selvbilde enn barn og unge som får mye kritikk og liten sosial støtte. Positiv sosial støtte vil medføre et positivt selvbilde som igjen vil styrke tro på egne evner. Mangel på sosial støtte vil kunne føre til dårlig selvtillit og liten tro på egne evner. Mead legger stor vekt på symboler og språk<sup>23</sup> som redskaper for å kunne tolke andres reaksjoner. Det sosiale selvet blir sånn sett til i samhandling med andre ved hjelp av språk og symboler. I Meads forståelse er andres fortolkninger av avgjørende betydning for hva en føler, tenker og handler. Det er et sosiokulturelt aspekt som vektlegger at mennesker tydelig påvirkes av hverandre i sosiale samhandlingssituasjoner (Imsen 1998). Selvet er sosialt forankret og gjennom den ”generaliserte andre<sup>24</sup>” tar individer opp i seg sosiale prosesser og kulturelle mønstre. Selvet blir slik en sosial struktur som vokser fram på bakgrunn av sosial erfaring i samfunnet (Imsen 1998).

Ifølge Mead (2005) er et stabilt selv en forutsetning for mestring. Et stabilt selv innebærer at man har en fordelaktig holding til seg selv og vurderer seg selv som en person som mestrer tilværelsen og som aksepterer og verdsettes av andre. Det er mange faktorer som spiller inn på sammenhengen mellom mestring og selvoppfattelse. Personer med liten tillitt til egen selv vurdering vil i langt større grad basere sin selvoppfatning på reaksjoner fra andre. Det er blant annet individuelle, kulturelle og sosiale grunner til at mennesker har ulike selvoppfatninger. Kompetanse på ulike felt fremheves som sentralt for selvoppfatningen i vestlige kulturer. Det er veldig vanlig å ha god selvoppfatning på de områdene en mestrer bra, og dårligere selvoppfatning på de områdene en føler en ikke strekker helt til. Hvorvidt en får en generelt god selvoppfatning eller ei, vil både være avhengig av den enkeltes tillitt til

---

<sup>23</sup> Det er visse likhetstrekk mellom Meads teori og kulturteori. Språket har en spesiell betydning både for Mead og innenfor kulturteori. Ifølge Mead kontrollerer språket vår oppfatning av virkeligheten og gir mening til våre erfaringer. Barn og ungdom som har et velutviklet språk, evne til å diskutere og reflektere vil dermed ha et positivt grunnlag for kommunikasjon og å se seg gjennom ”den generaliserte annen” som representeres gjennom generelle og abstrakte samfunnskrav. Dette samsvarer med kulturteoriens fokus på de språklige og kulturelle ferdigheter barn og ungdom fra høyere sosiale lag tilegner seg gjennom sin oppvekst. Ifølge kulturteori innebærer middelklassens måte å oppdra barn på at foreldrene begrunner, forklarer og diskuterer med barna. Slik blir middelklassebarn sosialisert inn i en tankegang som passer i skolen (Boudon 1974; Bourdieu 1977; Hansen 1986). Bandura er også opptatt av språket, og hvordan et velutviklet språk fremmer tenkning (Bandura 1997;2006a).

<sup>24</sup> De signifikante andre vil hver dag også utøve samfunnets holdninger og verdier. Disse holdingene og verdiene beskrev Mead som den generaliserte annen (Mead 2005).

selvvurdering, samtidig som den enkeltes bakgrunn og omgivelser vil være av stor betydning. I henhold til Mead ligger de mest sentrale faktorer som påvirker menneskers selvoppfattelse i det sosiale rom, nærmere bestemt i mellommenneskelige forhold. For barn og ungdom vil skolen være det stedet hvor de må forholde seg til flest antall ulike sosiale relasjoner. Elevene blir kontinuerlig vurdert av lærere og medelever. Det vil derfor være svært mange faktorer ved skolen som ligger til grunn for utvikling av selvoppfatning (Imsen 1998).

Skolen er en sentral mestringsarena. Det sosiokulturelle perspektivet ser på læring som noe som er grunnleggende sosialt. Det kontekstuelle rundt undervisningen og sosial samhandling i skolen sees på som viktige faktorer i læringsprosessen. Mens det i det sosioøkonomiske perspektivet legges mye vekt på hvordan de formelle sider ved skolesystemet bidrar til sosiale ulikheter, vektlegges den uformelle sosialiseringen i større grad i det sosiokulturelle perspektivet. Her foregår læringen i samspill mellom lærer og medelever, og samtidig danner elevene selvoppfatninger og selvfølelser som er av stor betydning for videre utvikling av forventning om mestring og mestringopplevelser. Erfaringer utenfor skole, spesielt i familie og i vennerelasjoner, vil også være avgjørende for selvoppfatninger og opplevelse av mestring. De viktigste kildene til en positiv selvoppfatning er mestringserfaringer, egne og andres vurderinger, sosial sammenlikning og hvordan prestasjoner og andres vurderinger fortolkes. Manglende tro på egne evner er en alvorlig hindring for egen innsats og fremgang. En elev som sliter med problemer og dårlig selvbilde, vil helt klart ha vanskeligheter for å lære og tilpasse seg ulike situasjoner (Bandura 1997; Imsen 1998).

Jeg ser Meads teori som godt egnet til å bidra til å kaste lys over de tre problemstillingene. Meads sin teori er spesielt egnet til å besvare de to siste problemstillingene. For Mead vil positive relasjoner til signifikante andre og et positiv selvbilde være viktige utgangspunkt til å forklare hvilke faktorer som er av betydning for mestring og hvorfor det er forskjeller i mestring blant ungdom. Meads teori har også relevans i forhold til den første problemstillingen. Forskning har vist at minoritets elever opplever mer sosial kontroll og mindre sosial støtte av sine foreldre enn majoritets elever. Ifølge Mead (2005) er dette er faktorer som kan gi en dårlig selvfølelse og videre mangel på mestring.

### 3.2.2 Forventet mestring

Banduras teori om mestringsforventning baserer seg på prinsipper fra sosial kognitiv læringsteori som har vært opptatt av hvordan individer kan håndtere og kontrollere handlinger og situasjoner i ønsket retning (Bandura 1997; Imsen 1998) Banduras begrep ”self-efficacy<sup>25</sup>” oversettes på norsk til mestringsforventning. Mestringsforventning er utgangspunktet for denne studien, og kan forstås som en persons opplevelse av i hvilken grad en evner å kontrollere og påvirke handlinger og situasjoner i ønsket retning. Ifølge Bandura er individets forventninger<sup>26</sup> viktige forutsetninger for motivasjon. Tillit til egen mestringsforventning kan defineres som individets vurderinger av egen kapasitet til å utføre en bestemt atferd tilknyttet et bestemt resultat. Bandura hevder at mestringsforventninger i seg selv påvirker atferd. Forventninger om at en er i stand til å utføre en bestemt oppgave påvirker sannsynligheten for at en faktisk greier det. Bandura skiller mellom to typer forventninger (se figur 3-1). Mens den første forventningen innebærer å tro på at en selv er i stand til å gjennomføre en aktuell handling, innebærer den andre forventningen<sup>27</sup> tro på at atferden vil føre til et ønsket utfall. Hvorvidt den enkelte mener å kunne lykkes er avgjørende for utfallet (Bandura 1986; 1997; 2006a).

Banduras begrep om mestringsforventning har det til felles med sosial posisjonsteori at individet tar utgangspunkt i fremtidige forventninger, for så å foreta valg og handlinger på bakgrunn av disse<sup>28</sup>. Individer med sterk tro på egne evner går løs på vanskelige oppgaver og ser disse som utfordringer som skal beseires istedenfor trusler som bør unngås. Høy grad av mestringsforventning leder til følelsen av kontroll og forutsigbarhet, og dermed trygghet, velvære og forsterkning av ferdigheter. Motsatt vil lav grad av mestringsforventning kunne lede til apati, hjelpeløshet og depresjoner (Bandura 1997). Det antas også at

---

<sup>25</sup> Bandura differensierer self-efficacy fra self-concept og mener de to ulike begrepene ofte brukes feilaktig om hverandre. Mens self-efficacy refererer til vurderinger av individets ferdigheter og evner, refererer self-concept til individets selvfølelse (Bandura 1977; 1997).

<sup>26</sup> I tradisjonell psykologi har forventning vært en kraftfull kognitiv variabel for å predikere motivasjon og atferd. Forventninger er subjektive bedømmelser om hvor sannsynlig det er at et fremtidsutfall vil opptre eller ikke. Forventninger er basert på tidligere erfaringer og reflekterer gjennom dette individets performative historie. (Bandura, 1977; 1997).

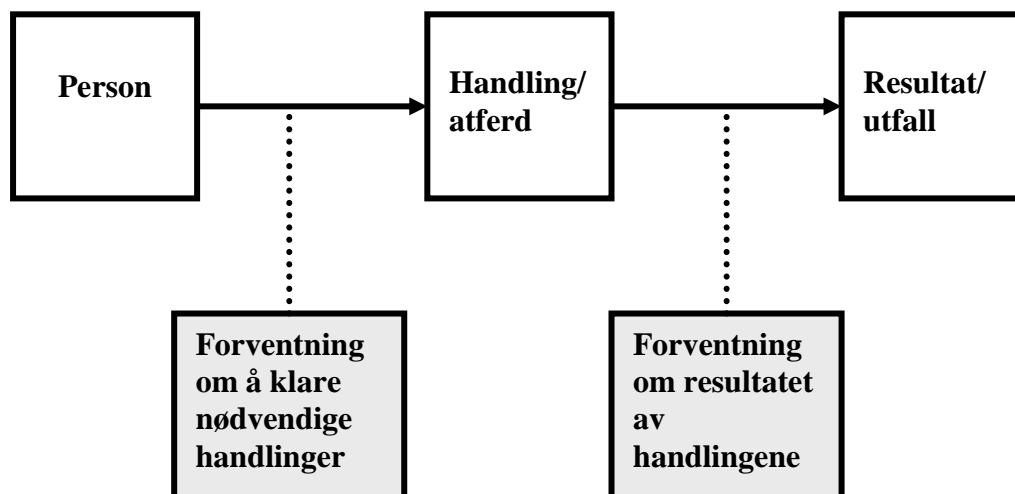
<sup>27</sup> Den andre typen er også kalt resultatforventning (outcome efficacy).

<sup>28</sup> Det er noen klare likhetstrekk mellom Banduras teori om mestringsforventning og sosial posisjons teori. Reell mestring er i begge perspektiver i stor grad et resultat av forventninger. Dersom ungdom for eksempel forventer å få lite igjen ved å gjøre det bra i skolen, blir det meningsløst å anstrenge seg der (Nordli Hansen 1986; Bandura 1997).



mestringsforventning er avgjørende for menneskers psykiske og fysisk helse, samt helsefremmende atferd. Bandura hevder at mestringsforventning er avgjørende for hvor mye energi individer legger i forskjellige oppgaver og aktiviteter. Mye energi vil i de fleste tilfeller føre til gode resultater. Mennesker både skaper og skapes av sosiale systemer. Det innebærer at individer gjennom egen handling er en integrert del av den sosiokulturelle konteksten (Bandura 2006a).

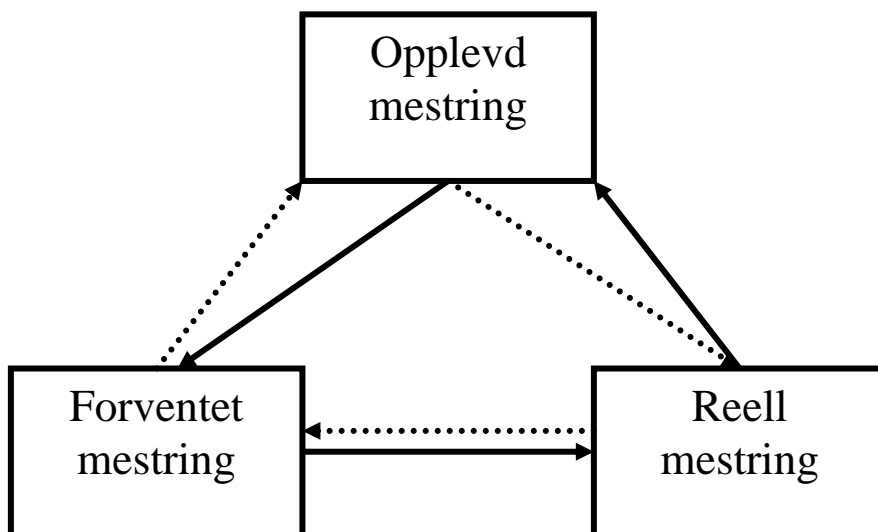
*Figur 3-1 To typer mestringsforventninger: om en klarer handlingene, og om handlingene fører til ønsket resultat (basert på begrepsavklaringer fra Bandura 1997; 2006a)*



Bandura ser spesielt skolen som viktig for å kultivere ungdommers mestringsforventning. Elever som forstår at deres evner blir forsterket under læring vil også mestre oppgaver bedre enn de elever som ser sine evner som konstante og uforanderlige. De som har liten tro på egne evner vil ha lettere for å gi opp oppgaver (Bandura 1997; 2006). Tidligere mestringserfaringer vil være med på å øke forventningene til å mestre tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes vil svekke forventningene til å mestre. Det er en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring (Bandura 1997; 2006a; Skaalvik & Skaalvik 2005). Mestringsforventning gjør seg gjeldende i alle typer situasjoner og vil for eksempel påvirke evne til å lære i skolesammenheng og evne til å inngå positive sosiale

relasjoner. Sosial støtte og oppmuntring omkring forventningene fra foreldre og venner vil også være viktig. Bandura skiller mellom to typer mestringserfaringer: reell mestring og opplevd mestring. Forventning om mestring blir først og fremst påvirket av opplevd mestring, mens opplevd mestring i stor grad er et resultat av reell mestring (Bandura 1997; Skaalvik & Skaalvik 1996: 32).

Figur 3-2: Den gjensidige sammenhengen mellom forventet, reell og opplevd mestring



Figur 3-2 viser den gjensidige sammenhengen mellom forventet, reell og opplevd mestring. Modellen er ikke en fullstendig årsaksmodell, men en illustrasjon.

Bandura (1997) mener i likhet med Mead at selvoppfattelse formes gjennom direkte erfaringer og evalueringer fra signifikante andre. Bandura kritiserer imidlertid flere teorier om selvoppfattelse for ikke å være egnet til å forklare og predikere menneskelig atferd. Begrepet selvoppfattelse fanger ikke opp kompleksiteten ved tro på egen mestring. Det er vurderingene om hva en kan gjøre med egne ferdigheter som er avgjørende. Kjernen i menneskelig handling er troen på at man gjennom sine handlinger kan oppnå ønsket resultat. Det å mestre dreier seg ikke om kun å vite hva en skal gjøre, men å oppleve at en har evne eller kapasitet til å produsere ønsket resultat (Bandura 1986; 1997; 2006a). Bandura setter fokus på hvordan

mennesker selv skaper sine omgivelser, og hvordan forventning om mestring kan styre hvilken vei livet tar ved å velge hvilke situasjoner og omgivelser en vil engasjere seg i. Både Mead og Bandura fokuserer på kjønn som konstruert. Ifølge Mead utvikles en kjønnsidentitet parallelt med selvoppfattelsen. Ifølge Bandura lærer gutter og jenter stabile handlingsmønstre tilpasset sine biologiske kjønn. Årsaker til ulikheter i mestringsforventning mellom kjønn har derfor sitt utgangspunkt i miljøets forskjellsbehandling og hvordan denne tolkes og bearbeides (Bandura 1997; 2006a; Imsen 1998).

Mead og Bandura deler mange antakelser, men det er også forskjeller. I motsetning til Bandura skiller ikke Mead mellom å tenke og å handle, men mener at indre og ytre samtaler gjenskapes og forandres hele tiden (Mead 2005). Dette gjør at skillet mellom forventet mestring, opplevd mestring og reell mestring i stor grad smelter sammen hos Mead. I Mead sitt perspektiv vil forventninger om mestring hele tiden gjenskapes og forandres i interaksjoner med andre. Hos Bandura påvirker mestringsforventninger i seg selv handlinger. Mead har fått kritikk for undervurdere flere faktorer som påvirker handling som ikke kan forstås med bakgrunn i sosiale relasjoner. Mead ville imidlertid hevde at handlinger ikke kan forstås uten å se den gjensidige påvirkning mennesker imellom. Dette fordi menneskelig atferd bare kan forstås gjennom en forståelse av samhandling (Imsen 1998). Bandura hevder at tidligere teoretikere som har definert selvoppfattelse og mestring ikke har nyansert begrepene godt nok (Bandura 1997; 2006a). Banduras teori er i likhet med Mead sin teori spesielt egnet til å besvare de to siste problemstillingene.

### **3.2.3 Betydningen av selvfølelse**

Det er viktig å differensiere selvfølelse fra mestringsforventning. Kjernen i skillet ligger i at mens mestringsforventning handler om vurderinger som blir gjort av egne ferdigheter, handler selvfølelse om vurderinger av egenverdi (Rosenberg et al., 1995). Noen ganger kan mestringsforventning og selvfølelse være overlappende, men det er ikke alltid samsvar mellom de områdene hvor en person har høy selvfølelse og hvor personen har høy mestringsforventning (Bandura 1997). Mead vektlegger hvordan sosial støtte og positive tilbakemeldinger fra signifikante andre er av betydning for en positiv selvfølelse. Selvfølelse

har både et globalt og et spesifikt aspekt, og vil både kunne beskrives som stabil og situasjonsavhengig<sup>29</sup>. Ifølge Bandura er ikke alle bevisst på hvilken måte ens eget grunnleggende selvbilde direkte påvirker ens egne reaksjonsmønstre og handlingsvalg (Bandura 1997; 2006a). Ungdom som har befestet et positivt syn på seg selv gjennom oppvekst, vil ikke være like avhengig av kontinuerlig bekreftelse eller reagere like lett med lav selvfølelse hvis de får negative tilbakemeldinger eller mislykkes med noe, sammenlignet med ungdom som ikke har et positivt syn på seg selv (Harter 2003 i Kvalem & Wichstrøm 2007). Et generelt positivt syn på seg selv kan også fungere som buffer mot stressende hendelser og opplevelser, mens lav selvfølelse har vist seg å ha en sammenheng med utviklingen av diverse problemer som depresjon, spiseforstyrrelser og atferdsproblemer (Dusek & McIntyre 2003 i Kvalem & Wichstrøm 2007). For Mead er meg`et den delen av selvet som utgjør selvbildet. Selvbildet reguleres av avstand til individets idealer<sup>30</sup> og av individets sammenligning med andre. Utseende, status og prestasjoner er i ungdomstiden viktige sammenligningsområder (Imsen 1998; Mead 2005; Kvalem & Wichstrøm 2007). Selvbilde dreier seg om summen av alle selvverdinger. Mens selvet<sup>31</sup> viser til den kunnskapen vi har om oss selv og våre faktiske egenskaper, viser selvbilde til de forestillinger og vurderinger vi har om oss selv. Mens selvet er relativt stabilt over tid, vil selvbilde påvirkes av egne vurderinger og fortolkninger av andres tilbakemeldinger (Egidius 1996). Selvbilde er komplekst og forskjellige teoretiske retninger har vektlagt forskjellige antall domener eller områder som enkeltindivider danner seg et selvbilde i tilknytning til. Jeg vil her skille mellom kroppslig, sosialt og akademisk selvbilde. Dette er implisitte indikasjoner på mestring som er spesielt gjeldende i ungdomstiden.

Ifølge Mead og Bandura er selvbilde av stor betydning for mestring blant ungdom (Bandura 1997; Mead 2005). I ungdomstiden er selvbildet knyttet til kroppen, det sosiale og det akademiske av stor betydning for mestring (Bandura 1997; 2006a). For ungdom utgjør kroppsbilde en stor del av selvfølelsen. Kroppsbilde defineres som individets oppfattelse, følelse og tanker om egen kropp (Grogan 1999). Kroppsbilde er sammensatt av et individs fysiske karakteristika, opplevelse av egen kropp og betydning av egen kropp. Kroppen er ved

---

<sup>29</sup> Individens selvfølelse varierer etter hvilke områder de vurderer seg selv på. Noen områder vil imidlertid ha en større innvirkning på den generelle selvfølelsen enn andre, for ungdom gjelder dette spesielt selvfølelse knyttet til utseende (Wichstrøm 1998 i Kvalem & Wichstrøm 2007).

<sup>30</sup> William James forsket på selvbilde, og en av hovedantagelsene hans var at selvbildet oppstår eller utvikles fra forholdet mellom det ideelle selv og det reelle selv (Kvalem & Wichstrøm 2007).

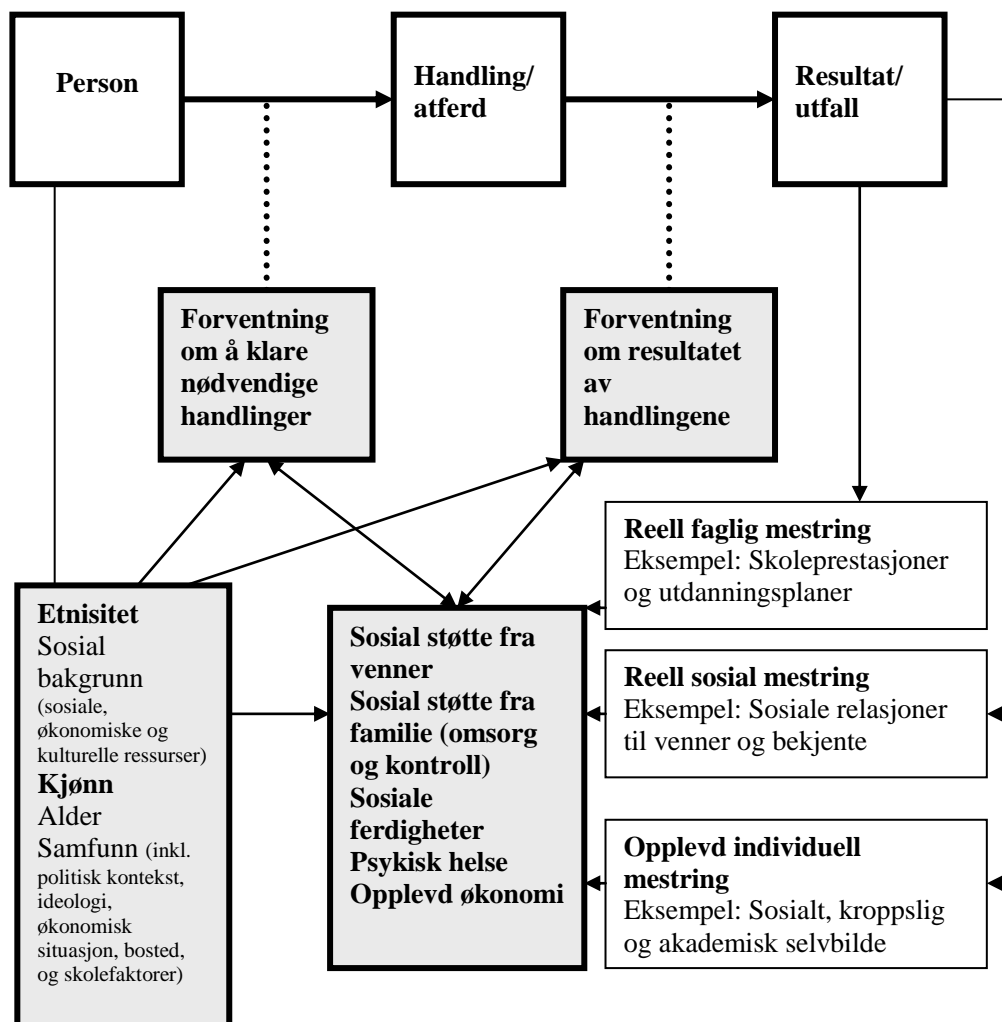
<sup>31</sup> Det er her referert til en generell definisjon av selvet. Definisjonen er ikke helt identisk med Meads eller Banduras definisjon av selvet.

siden av å være noe observerbart, og dermed et kommunikasjonsverktøy, en del av et individs kontinuerlige opplevelse av seg selv. Kroppen oppleves i forhold til aldersendringer, kjønn, seksualitet og etnisitet. Det er ikke den objektive, men den subjektive opplevelsen av egen kropp som og eget utseende som er sentralt i kroppsbilde. Et positivt kroppslig selvbilde vil være av stor betydning for mestring i ungdomstiden. Giddens vektlegger også kroppens betydning i det refleksive selvdanningsprosjektet. Selvet og kroppen er uløselig sammenkoplet, og kontroll med kroppen er avgjørende for opprettholdelsen av selvfølelsen (Giddens 1991).

Sosialt selvbilde dreier seg om opplevd sosial akseptering av jevnaldrende. Mestring av sosiale relasjoner henger sammen med det å føle tilhørighet og nærhet og aktiv deltakelse i fellesskapet. Sosial støtte er uttrykk for kommunikasjon og samhandling. Det vanlige er at ungdom velger venner fra sitt eget kjønn og fra sin egen etniske gruppe. Likhet og gjensidighet er en norm i vennskap (Kvalem & Wichstrøm 2007). Å ha venner markerer å være godtatt og akseptert av andre (Heggen & Øia 2005; Kvalem & Wichstrøm 2007). Hvor godt ungdom mestrer utfordringer og problemer vil være avhengig av i hvilken grad de får sosial støtte fra andre. Sosial støtte utgjør en viktig mestringsressurs, og innebærer følelsesmessig støtte, praktisk støtte, informasjonsmessig støtte og bekreftende støtte. Ifølge Mead vil det sosiale selvet formes i samhandling med ”signifikante andre”. Familie og venner utgjør betydningsfulle ”signifikante andre”. Barn og ungdom som får mye positive tilbakemeldinger og mye sosial støtte fra andre vil utvikle et mer positivt selvbilde enn barn og unge som får mye kritikk og liten sosial støtte. Det er vanlig å karakterisere oppdragelsesstil ut fra en omsorgsdimensjon og en kontrolldimensjon. Foreldrenes støtte til sine barn kan ses som et symbol på at både barnet i seg selv, og barnets handlinger, verdsettes av foreldrene (Bakken 1998). For utvikling av et positivt selvbilde er det viktig at barn får mye omsorg av sine foreldre, men også at de lærer å forholde seg til normer, regler og verdier. Å få støtte, råd og hjelp fra venner vil både være viktig indirekte for utvikling av et positivt selvbilde, og direkte ved å mestre utfordringer tilknyttet ungdomstiden. Fravær av sosial støtte fra venner vil kunne føre til mistilpasning, konflikter og marginalisering. Dette kan igjen medføre sosial utstøtning, psykiske problemer, mistrivsel, mangel på kompetanse, problemer med familie, kriminalitet og rusmisbruk (Heggen & Øia 2005; Torgersen 2005).

Akademisk selvbilde dreier seg om i hvilken grad en ser på seg selv som intelligent og i hvilken grad en føler en har evner til å mestre skolen. Evner, kunnskaper, arbeidsinnsats, motivasjon er alle faktorer som vil virke inn på det akademiske selvbildet. Selv om evner har en genetisk komponent er det først og fremst de sidene av evner som henger sammen med sosiale og kulturelle forhold som er avgjørende her. Motivasjon for å lære å tro på egne muligheter til å lære vil påvirke både evner, arbeidsinnsats, kunnskaper og følelse av mestring. Tilbakemeldinger fra signifikante andre vil også påvirke det akademiske selvbildet (Imsen 1998; Heggen & Øia 2005).

Figur 3-3 Mestringsforventning i et helhetlig perspektiv



Figur 3-3 har tatt utgangspunkt i Figur 3-1 der Bandura skiller mellom to typer mestringsforventninger: om en klarer handlingene, og om handlingene fører til ønsket resultat

(basert på begrepsavklaringer fra Bandura 1997; 2006a). Mestringsforventning er dermed en mellomliggende variabel som både ligger mellom individ og handling, og mellom handling og utfall. Ifølge Bandura er kjernen i menneskelig handling troen på at man gjennom sine handlinger kan oppnå ønsket resultat. Som nevnt innledningsvis går ”*black box*”-problemet ut på at selv om forskjeller mellom makrokorrelasjoner kan påvises i kvantitative makroanalyser, er årsakene til forskjellene ikke dermed klarlagt. For å forstå hvorfor det er ulikheter i reell mestring på en rekke arenaer i samfunnet er det viktig å både se på betydningen av demografiske og mellomliggende variabler. Modellen er imidlertid ikke en fullstendig årsaksmodell. I virkeligheten vil de illustrerte årsakssammenhenger være mer komplekse. Formålet med illustrasjonen er dermed ikke å avdekke årsakssammenhenger, men å vise betydningen av mestringsforventning i et helhetlig perspektiv. Variablene med uthevet skrift i de fylte feltene utgjør grunnlaget for analysene i denne oppgaven.

### **3.5 Utledning av hypoteser fra teori og tidligere forskning**

Jeg vil nå benytte det teoretiske rammeverket sammen med tidligere forskning til å utlede konkrete hypoteser for empirisk testing av mestringsforventning blant majoritetselever, innvandrere og etterkommere. På bakgrunn av de tre delproblemstillingene presentert i innledningen vil jeg utlede 12 hypoteser om sammenhengen mellom undersøkelsens uavhengige variabler og mestringsforventning. Ved hjelp av statistisk signifikanstesting vil jeg undersøke om de observerte sammenhenger jeg finner kan tenkes å være et resultat av tilfeldigheter (Skog 2004: 103). Det er nullhypotesen som direkte testes, men dette stilles ikke i teksten. Datamaterialet inneholder informasjon om respondentenes opplevelse av økonomi, familie- og vennerelasjoner, psykiske helse og sosiale ferdigheter. Det antas at ulike utkomme på disse variablene vil forklare mye av variasjonen i forventet, opplevd og reell mestring. Sett i et samfunnsperspektiv antas det at disse variablene vil virke inn på hvorfor noen mestrer de fleste arenaer, og dermed lykkes i samfunnet, og hvorfor noe ikke gjør dette, og dermed havner i mer marginaliserte posisjoner

Flere av de uavhengige variablene i datamaterialet representerer ulike mestringsressurser. Støtte fra familie og venner er et mellommenneskelig aspekt ved mestring, og avgjørende for

deres sosiale relasjoner og hvordan de sosialiseres i samfunnet (Imsen 1998; Heggen & Øia 2005). Datamaterialet inneholder også indikasjoner på om ungdom har gode sosiale ferdigheter og om de har god psykisk helse. Dette er indre mestringsressurser, og sier noe om hvordan de har det, hvordan selvbilde de har og om hvordan de klarer seg i livet (Imsen 1998; Heggen & Øia 2005). Blant de som skårer lavt på både sosial støtte, sosiale ferdigheter og psykisk helse kan vi ut ifra det teoretiske rammeverket forvente en mangel på mestring, og følgende ulike former for psykiske lidelser, mistilpasning og marginalisering. Kjønn og etnisk bakgrunn utgjør kontrollvariabler.

I de følgende avsnittene vil jeg benytte sosioøkonomisk og sosiokulturell teori sammen med tidligere forskning til å utlede 12 konkrete, testbare hypoteser.

### **3.5.1 Hypoteser for etnisk bakgrunn og kjønn**

Tidligere studier har vist at individer med minoritetsbakgrunn kommer dårligere ut på en rekke arenaer i samfunnet enn majoriteten. Dette gjelder blant annet skole (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005), utdanning (Fekjær 2007), arbeidsmarked (Brekke 2007), alvorlig kriminalitet (Øia 2006) og helse (Næss, Rognerud & Strand 2007). Dette er indikasjoner på reell mestring, og vil sannsynligvis ha en sterk sammenheng med mestringsforventning. Forskning viser at innvandrerfamilier gjennomgående har lavere sosioøkonomisk status og lavere utdanningsnivå enn etnisk norske familier (Bakken 2003). Med utgangspunkt i verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori antas det at mestring i skolen vil ha en sammenheng med forventede gevinster av det å gjøre det bra i skolen (sosial posisjonsteori), god kjennskap til norsk språk og kultur (kulturteori) samt ambisjoner og motivasjon til å mestre skolen (verditeori). Det er grunn til å forvente at etterkommere vil ha høyere mestringsforventning enn innvandrere fordi de utgjør en mer ressurssterk gruppe. Etterkommere er født og oppvokst i Norge, noe som innebærer at avstanden til norsk språk og kultur er langt mindre enn for innvandrere. Botid gir økt kulturell og språklig kompetanse, samt flere sosiale og økonomiske ressurser. Å tilhøre en ressurssterk gruppe vil også kunne bidra til ekstra innsats og motivasjon for å lykkes i det norske samfunnet (Ogbu 1991).



Blir hypotesen støttet tyder det på at det ikke er forskjeller i mestringsforventning blant etterkommere og majoritetslever. En mulig avkreftelse av hypotesen kan tyde på at etterkommere opplever motstridende press fra majoritetskultur og foreldrenes kultur som fører til svak tilhørighet, lav selvfølelse og mindre tro på egne evner, som igjen kan føre til en nederlagsorientering på bakgrunn av dårlig tilpasning og utrygghet (Aakervik 2005).

Blir hypotesen støttet tyder det på at mange innvandrere har lavere mestringsforventning enn etterkommere og majoritetsungdom fordi de i utgangspunktet er i en mer marginal posisjon og har færre språklige, økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser.

Følgende hypotese har som hensikt å undersøke sammenhengen mellom etnisk bakgrunn og mestringsforventning:

H1: *Innvandrere har lavere mestringsforventning enn etterkommere og majoritetslever.*

Tidligere forskning er ikke entydig når det gjelder kjønnsforskjeller i mestringsforventning (Iqbal & Syversen 2003; Tong & Song 2004). Noen studier tyder på at det ikke er forskjeller (Tong & Song 2004), mens andre viser at jenter har lavere mestringsforventning enn gutter (Iqbal & Syversen 2003). Forskjellene mellom kollektivistorienterte og individualistiske kulturer gjør seg gjeldende i ulike oppdragspraksiser for jenter og gutter.

Minoritetsungdom har bakgrunn i kollektivistorienterte kulturer som representerer tradisjonelle kjønnsrolleforventninger, mens majoritetsungdom er oppvokst med en større vektlegging av likestilling og uavhengighet mellom kjønnene (Torgersen 2005). Flere studier finner kjønnsforskjeller i psykisk helse avhengig av etnisk bakgrunn (Torgersen 2005; Oppedal 2007; Sam & Berry 2006). Oppedal finner at blant jenter har innvandrere mer psykiske plager enn etterkommere, mens tendensen er motsatt for gutter (Oppedal 2007). Foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn har ofte et større behov for kontroll over døtrene enn sønnene sine (Torgersen 2005). Sam og Berry (1995) fant i sin undersøkelse av unge minoriteter i Norge at jenter hadde mer negativ selvevaluering enn gutter. Disse resultatene skulle tilsi at spesielt etterkommerjenter vil ha vanskeligheter med å integreres i det norske samfunn. I et sosiokulturelt perspektiv vil en negativ selvevaluering medføre lavere tro på egne evner og mangel på mestring (Bandura 1997; Imsen 1998). Annen forskning har imidlertid pekt på at minoritetsgutter utpeker seg som en spesiell sårbar gruppe for utvikling av antisosial atferd (Torgersen 2005) og å ha vanskeligheter i skolen (Bakken 2003; SSB

2007). De ulike funnene tyder på at sammenhengen mellom kjønn og etnisk bakgrunn er kompleks, og at det er forskjellige faktorer som utgjør beskyttelses- og risikofaktorer for de ulike gruppene. Samlet sett antas det at majoritetsgutter har høyere mestringsforventning enn majoritetsjenter, mens minoritetsgutter har høyere mestringsforventning enn minoritetsjenter.

Hypotesen for kjønn blir som følger:

H2: *Effekten av kjønn på mestringsforventning er ulik for majoritets elever, innvandrere og etterkommere.*

### **3.5.2 Hypoteser for sosial støtte og kollektivism**

Sosial støtte utgjør en viktig mestringsressurs. Jeg vil nå teste om det er en sammenheng mellom sosial støtte og mestring, og om forskjellig utkomme kan forklares med forskjeller i sosial støtte blant majoritets ungdom, etterkommere og innvandrere.

Ifølge Mead vil det sosiale selvet formes i samhandling med ”signifikante andre”. Familie og venner utgjør betydningsfulle ”signifikante andre”. Barn og ungdom som får mye positive tilbakemeldinger og mye sosial støtte fra andre vil utvikle et mer positivt selvbilde enn barn og unge som får mye kritikk og liten sosial støtte. Bandura (1997) vektlegger også at støtte og oppmuntring fra andre er viktige forutsetninger for mestringsforventning. Det er bredt dokumentert at ungdom som får mye sosial støtte fra familie vil utvikle et globalt positivt selvbilde som igjen vil påvirke deres motivasjon, engasjement og ytelse for å mestre i forskjellige situasjoner (Bandura 1997; Heggen og Øia 2005; Kvalem & Wichstrøm 2007; Mathiesen et al. 2007). Å få støtte, råd og hjelp fra venner vil både være viktig indirekte for utvikling av et positivt selvbilde, og direkte ved å mestre utfordringer tilknyttet ungdomstiden. Fravær av sosial støtte fra venner vil kunne føre til mistilpasning, konflikter og marginalisering. Dette kan igjen medføre sosial utstøtning, psykiske problemer, mistrivsel, mangel på kompetanse, problemer med familie, kriminalitet og rusmisbruk (Heggen & Øia 2005; Torgersen 2005). Flere studier har vist at sosial støtte fra venner kan bedre den psykiske helsen, sosiale ferdigheter og tillit til egen mestringssevne (Torgersen 2005; Heggen & Øia 2005; Sam & Berry 2006). De skolene som er representert i datamaterialet har en stor andel

av innvandrere og etterkommere. Dette kan medføre en god tilgang på etniske nettverk og ressurser som igjen kan medføre positive vennerelasjoner (Kanter 1977; Bakken 1998; Fekjær 2007). Det antas dermed at de fleste vil ha gode vennerelasjoner uavhengig av etnisk bakgrunn.

Det er flere ting som tyder på at minoritetsforeldre skårer høyere på kontrolldimensjonen<sup>32</sup>, mens majoritetsforeldre skårer høyere på omsorgsdimensjonen innenfor oppdragelsesstil. Tidligere forskning viser at majoritetsungdom opplever mer sosial omsorg fra foreldre enn minoritetsungdom, mens minoritetsungdom opplever mer foreldreinnflytelse (Bakken 2003; Heggen og Øia 2005). Forskning har vist at minoritetsungdom både har mer plikter og ansvar i familie, utsettes for et høyere forventningspress fra foreldre og at de sjeldnere henvender de seg til sine foreldre for å få hjelp enn majoritetsungdom (Lauglo 2000; Østberg 2003; Bakken 2003; Heggen & Øia 2005). Forventninger fra foreldre kan slå ut positivt ved at barna øker innsats og motivasjon, men også negativt ved at presset blir for stort (Kao & Tienda 1995). I denne undersøkelsen er det er først og fremst omsorgsdimensjonen i foreldreoppdragelse som måles i samlemålet for sosial støtte.<sup>33</sup> I lys av tidligere forskning og teori er det grunn til å forvente at sosial støtte er av positiv betydning for mestringsforventning. Det er også grunn til å anta at det ikke er etniske forskjeller i sosial støtte fra venner, mens det er etniske forskjeller i sosial støtte fra foreldre.

Dette gir følgende hypoteser om hvordan sosial støtte virker inn på mestringsforventning:

H3: *Sosial støtte fra venner har positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere.*

H4: *Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for sosial støtte fra familie.*

---

32

Det er vanlig å karakterisere oppdragelsesstil ut fra en omsorgsdimensjon og en kontrolldimensjon. For utvikling av et positivt selvbilde er det viktig at barn får mye omsorg av sine foreldre, men også at de lærer å forholde seg til normer, regler og verdier (Bakken 1998).

<sup>33</sup> Operasjonaliseringen av sosial støtte i denne undersøkelsen sammenfaller mest med omsorgsdimensjonen av sosial støtte. Det stilles blant annet spørsmål om tilknytning og om familien vektlegger respondentens meninger.

Blir hypotesene støttet vil det indikere at det er en positiv sammenheng mellom sosial støtte og mestringsforventning, at det ikke er etniske forskjeller i effekten av sosial støtte fra venner på mestringsforventning, men at det er etniske forskjeller når det gjelder effekten av sosial støtte fra foreldre på mestringsforventning.

Flere studier har vist at unge med kollektivistisk bakgrunn har lavere tillit til egne ferdigheter, men høyere tillit til egne anstrengelser enn unge fra individualistiske kulturer (Urda & Pajares 2006). Forskning har vist at ungdom fra kollektivistorienterte kulturer justerer atferden sin i forhold til familiens normer, mens ungdom fra individualistiske kulturer i større grad oppmuntres til å ta egne valg (Urda & Pajares 2006). Funn fra disse studiene kan indikere at ungdom med kollektivistorienterte verdier har lavere mestringsforventning enn ungdom med individualistiske verdier fordi de i større grad baserer seg på regler og normer enn egne subjektive valg. Men det kan også tenkes at ungdom med et kollektivistorientert verdisyn vil ha flere rollemodeller de ønsker å sammenligne seg med, en sterkere opplevelse av forutsigbarhet, trygghet og sammenheng enn ungdom med et sterkt individualistisk verdisyn. Dette er faktorer som vil ha en gunstig effekt på mestringsforventning (Bandura 1997). Hypotesene må imidlertid sees i sammenheng med undersøkelsens operasjonalisering av samlemålet for kollektivism som inneholder flere aspekter ved sosial kontroll<sup>34</sup>. Det antas også at minoritetsungdom har en strengere kollektivistisk orientering i familien som innebærer mer sosial kontroll enn hos majoritetsungdom. Det antas videre at dette bidrar til forskjeller i mestringsforventning.

H5a: *Kollektivism har en negativ effekt på mestringsforventning for innvandrere, etterkommer og majoritetsungdom.*

H5b: *Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for kollektivism.*

---

<sup>34</sup> I denne skalaen stilles blant annet spørsmål om betydningen av å leve opp til forventningene fra familien og betydningen av at barn og ungdommer gjør som foreldrene sier, selv om de ikke er enige med dem.

### 3.5.3 Hypotese for opplevd økonomi

I lys av sosioøkonomisk teori reproduseres de økonomiske og kulturelle ressurser fra foreldre til barn gjennom generasjoner. Hovedtyngden av ikke-vestlige innvandrere er bosatt i indre øst og i ulike drabantbyer i ytre by. Dette er bydeler preget av lav sosioøkonomisk status (Bakken 2003, Heggen & Øia 2005; SSB 2008b). Tidligere forskning har vist at lav sosioøkonomisk status er sterkt korrelert med lav utdanning, lav inntekt, fysiske og psykiske helseproblemer og liten grad av mestring (Bakken 2002; Torgersen 2005).

Forskning har vist at sosiale og kulturelle ressurser kan kompensere for ulemper ved lav sosioøkonomisk status for minoritetsfamilier. Motivasjon, innsats og et ekstra driv har blitt vektlagt for å forklare dette. Forskning har vist at minoritets elever jobber mer med skolearbeid og har høyere utdanningsaspirasjoner enn majoritetsbefolkningen med samme sosioøkonomiske status (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005). Dette kan indikere at lav sosioøkonomisk status har en større negativ effekt for majoritets elever enn minoritets elever. Blir hypotesene støttet vil det indikere at det er en sammenheng mellom en opplevelse av god økonomi og mestringsforventning, men effekten er størst for majoritets elever. Hypotesene for opplevelse av økonomi og mestringsforventning blir som følger.

H6a: *En god opplevd økonomi har en positiv effekt på mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritets ungdom*

H6b: *Effekten av en dårlig opplevd økonomi på mestringsforventning er sterkere for majoritets elever enn for innvandrere og etterkommere*

### 3.5.4 Hypoteser for psykisk helse og sosiale ferdigheter

Med utgangspunkt i sosiokulturell teori vil et positivt selvbilde være avgjørende for en god psykisk helse og gode sosiale ferdigheter og videre mestring av ulike arenaer (Bandura 1997; Imsen 1998). I følge Mead blir selvpoppfatningen vår til gjennom sosial speiling (Imsen 1998; Mead 2005). Det er viktig for ungdom å få bekreftelse på seg selv og å få tilbakemeldinger. Psykisk helse vil i dette perspektivet være et resultat av hvordan en blir reagert på av andre og

av hvordan en fortolker disse reaksjonene. Ungdom som opplever mobbing, diskriminering, sosial utstøtning og annen direkte dårlig behandling vil være sårbare for utvikling av psykiske plager<sup>35</sup>. Ungdom som har befestet et positivt syn på seg selv gjennom oppvekst, vil ikke være like avhengig av kontinuerlig bekreftelse eller reagere like lett med lav selvfølelse hvis de får negative tilbakemeldinger eller mislykkes med noe, sammenlignet med ungdom som ikke har et positivt syn (Harter 2003 i Kvalem & Wichstrøm 2007).

I undersøkelsens skalaer ”psykisk helse” og ”sosiale ferdigheter” fremgår det flere konkrete spørsmål som omhandler de ulike selvbildene; globalt, sosialt, kroppslig og akademisk. Eksempler på svaralternativer som omhandler selvbilder innenfor psykisk helse er ”jeg blir som regel likt av andre på min alder”(sosialt selvilde), og ”jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (akademisk selvilde)”. I skalaen ”sosiale ferdigheter” fremgår det spesielt mange konkrete spørsmål som omhandler de ulike selvbildene. En indikator på sosialt selvilde er ”jeg får lett venner”, en indikator på kroppslig selvilde er ”jeg ønsker at kroppen min var annerledes” mens en indikator på akademisk selvilde er ”jeg gjør leksene ferdig til tiden”.

Gode sosiale ferdigheter<sup>36</sup> er av stor betydning for mestringsforventning (Bandura 1997; 2006a). Tidligere studier har vist at de fleste ungdom har gode sosiale ferdigheter (Mathiesen et al. 2007). Det sosiale miljøet rundt barn og unge har stor betydning for utviklingen av sosiale ferdigheter (Imsen 1998; Mead 2005; Mathiesen et al. 2007). Det å tilhøre en ressurssterk etnisk gruppe vil mest sannsynlig være en fordel for utvikling av sosiale ferdigheter. Minoritets elever som både har liten kjennskap til norsk kultur og samtidig til et etnisk ressursvakt nettverk vil sannsynligvis være spesielt utsatt for å skåre lavt på sosiale ferdigheter (Heggen & Øia 2005; Sam & Berry 2006). Det antas dermed at kortere botid og færre kulturelle, økonomiske og sosiale ressurser medfører at innvandrere har lavere sosiale ferdigheter enn etterkommere og majoritetsungdom. Det er som nevnt påvist en empirisk sammenheng mellom sosiale ferdigheter og mestringsforventning, og det antas dermed at gode sosiale ferdigheter vil ha en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant ungdom generelt (Bandura 1997; 2006a).

---

<sup>35</sup> Det vil både gjelde ungdom som faktisk utsettes for dårlig behandling og ungdom som fortolker andres reaksjoner på seg selv som negative som vil være sårbare for utvikling av psykiske plager.

<sup>36</sup> Gresham & Elliot (1990) konstruerte skalaen som måler sosiale ferdigheter og definerte begrepet slik: ”Sosiale ferdigheter er lært atferd som setter en person i stand til å samhandle effektivt med andre og unngå sosialt uakseptable responser”.

Hypotesene for sosiale ferdigheter og mestringsforventning blir som følgende:

H7a: *Sosiale ferdigheter har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere.*

H7b: *Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for sosiale ferdigheter.*

Torgersen (2005) viser til en rekke tidligere studier som har vist at unge med innvandrerbakgrunn tydelig skiller seg fra etnisk majoritetsungdom ved en overhyppighet av psykiske vansker. Nyere forskning viser at minoritetsungdom har like god psykisk helse enn majoritetsungdom (Oppedal et al. 2005; Torgersen 2005; Sam et al. 2006; Iqbal og Syversten 2003). Nyere forskning har også vist at psykisk helse blant innvandrerungdom er mer komplekst enn tidligere antatt, og at det ikke bare finnes risikofaktorer, men også en rekke beskyttelsesfaktorer. Nyere forskning har vist at etterkommere er spesielt tilpasningsdyktig, fleksible og empatiske (Sam og Berry 2006; Sam, 1995). Det antas at de fleste ungdom vil ha god psykisk helse innenfor alle gruppene. Det antas imidlertid at det vil være flere innvandrere enn etterkommere og majoritetsungdom som vil være i en sårbar gruppe for utvikling av psykiske plager. Det antas at ressursvake innvandrere som har vært igjennom en flyktningprosess vil utgjøre en spesielt utsatt gruppe for dårlig psykisk helse som vil virke inn på deres mestringsforventning. Det er som nevnt påvist en empirisk sammenheng mellom psykisk helse og mestringsforventning, og det antas dermed at god psykisk helse vil ha en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant ungdom generelt.

Hypotesene for psykisk helse og mestringsforventning blir følgende:

H8a: *Psykisk helse har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere*

H8b: *Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for psykisk helse*

## 4 Data og metode

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet som ligger til grunn for de kommende analysene. Jeg vil også gjøre rede for de ulike statistiske mål og teknikker jeg vil benytte i analysene, samt vise operasjonaliseringene av variablene. Jeg vil se nærmere på styrker og svakheter ved måleinstrumentene og metoden.

### 4.1 Beskrivelse av datamaterialet

Datamaterialet som benyttes i denne oppgaven er en del av prosjektet; ”Ungdom, kultur og mestring” ved Nasjonalt Folkehelseinstitutt. Innsamlingen for denne oppgaven startet i 2005 i Bergen, og i 2007 i Oslo. Datamaterialet består av et utvalg bestående av elever i 5.-8.klasse på 13 ulike skoler i Oslo Indre og Ytre Øst og Bergen. Felles for skolene er at de har en høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Før datainnsamlingen ble rektorer og lærere invitert til et møte der undersøkelsens mål og gjennomføring ble diskutert. Elevene ble også på forhånd informert om formålet med undersøkelsen.

Spørreskjemaene ble besvart i skoletiden og det var frivillig å delta. Både norske og tospråklige assistenter fra Ungkul var til stede under utfyllingen og var behjelpelige ved spørsmål fra elevene. Elever med språkproblemer og liten begrepsforståelse fikk tilbud om ekstra hjelp.

Spørreskjemaet bestod av 24 sider, og tok ca. 2 timer å fylle ut. De som ikke ble ferdige i løpet av den oppsatte tiden, fikk tilbud om mer tid. Denne undersøkelsen består av 1039 respondenter, og av disse har litt over 40 % av minoritetsbakgrunn. Dette utgjorde en samlet svarprosent på 70 %. Unntatt fra undersøkelsen var elever som ikke fikk godkjent samtykkeerklæringer fra sine foreldre. Skoler fra Oslo Vest er ikke inkludert i undersøkelsen. En grunn til dette er at unge med ulik kulturell bakgrunn er representert i mye større grad ved skoler i Øst enn i Vest. Det vil imidlertid være fordelaktig å inkludere vestkant-skoler i fremtidige undersøkelser for å få et mer nøyaktig og helhetlig bilde av ungdom i Oslo. Undersøkelsen er i sin helhet longitudinell, og flere av respondentene blir senere invitert til intervju. Foreldre inviteres også til å besvare et foreldrespørreskjema. Det er første gang i Norge det blir gjennomført en slik type undersøkelse som følger både unge og foreldre som har fokus på kulturelle variasjoner. Denne oppgaven er imidlertid en tverrsnittsundersøkelse som er



avgrenset til å kun omhandle spørreskjemaer utfylt av elever. Dette fordi oppgavens fokus er på forekomst og korrelater av mestringsforventning blant unge med ulik kulturell bakgrunn.

Spørreskjemaene var aidentifiserte, og koblet til nummer istedenfor navn. Elevenes navn ble ikke oppbevart sammen med spørreskjema og nummer, men kunne kobles sammen ved hjelp av nøkkelfiler som ble oppbevart separat. UngKul er underlagt de etiske retningslinjer og regler for taushetsplikt som gjelder i Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og i Datatilsynet. Det ble opprettet en kontaktperson på hver skole som hadde ansvaret av undersøkelsen på deres skole. Undersøkelsen har hatt svært varierende resultater fra skole til skole når det gjelder frafall, noe som kan bety at årsakene til noe av frafallet kan ligge i enkelt skolens evne til å formidle betydningen av prosjektet til elevenes foreldre. På de skoler der lærere og kontaktpersoner har vært engasjert har også flere elever deltatt på undersøkelsene. Det kan tenkes at de som ikke deltok, skiller seg systematisk fra respondentene i utvalget. Fordi deltakelse i undersøkelsen innebar samtykke fra foreldre er det ikke utenkelig at fraværende elever har strengere og mer skeptiske foreldre. Å utebli fra aktiviteter i skolen kan også tenkes å være knyttet til lav norsk tilhørighet og et fravær av kulturell kapital som er dominerende i den norske skolen. Disse aspektene kan ha innvirkning på flere av undersøkelsens variabler deriblant sosial støtte fra foreldre, sosial støtte fra venner, psykisk helse og sosiale ferdigheter.

Tabell 4-1: Antall respondenter i utvalget etter inndelingen majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere

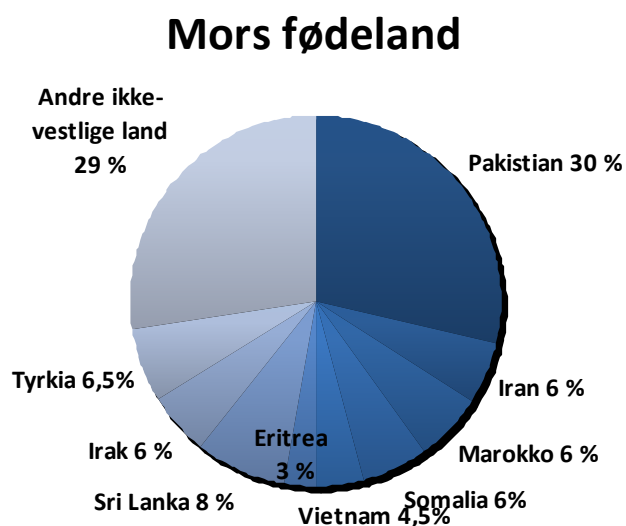
Etnisk status	Total	Gutter	Jenter
Majoritetsungdom	615	317	298
Etterkommere	301	141	160
Innvandrere	123	66	57
Total	1039	524	515

Litt over 40 % av respondentene i datamaterialet har minoritetsbakgrunn. Når EU sin målemetode for lavinntekt legges til grunn befinner minoritetsfamilier i Indre og Ytre Øst seg nederst i inntektsfordelingen. Det samme er gjeldende for majoritetsfamilier i Indre Øst (SSB 2007). Dette innebærer at et flertall av respondentene i denne undersøkelsen kommer fra bydeler med gjennomsnittelig lav sosioøkonomisk status. Tidligere forskning har vist hvordan

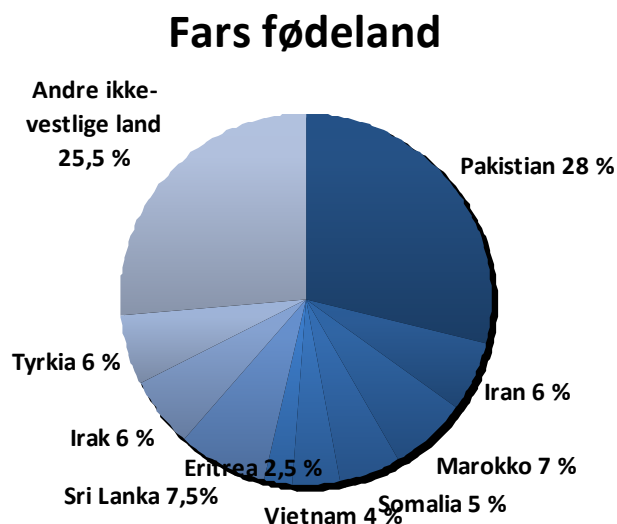
lav sosioøkonomisk status er sterkt korrelert med faktorer som indikerer mangel på mestring (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005; Torgersen 2005). Minoritetselvene i undersøkelsen er sammensatt av respondenter fra 42 ulike land der minoritetslever fra Pakistan utgjør den største gruppen. Minoritetselvene i dette materialet kommer fra ulike land og verdensdeler og vi kan dermed ikke forvente en enhet innenfor gruppen. Utvalget er imidlertid for lite til å skille mellom elever med ulik historie og geografisk bakgrunn. Det vil likevel være interessant å undersøke om det er systematiske forskjeller mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom fordi hver av disse gruppene deler noen fellestrekk.

Figur 4-1 og 4-2 viser hvilke land minoritetselvene har sin bakgrunn fra. Etterkommere er født og oppvokst i Norge, og det gir dermed liten mening å vise deres fødeland. Jeg viser derfor en oversikt over minoritetsforeldrenes fødeland.

**Figur 4-1 Oversikt over hvilke land minoritetselvene har sin bakgrunn fra. Mors fødeland. En stor andel av de som har bakgrunn i *andre ikke-vestlige land* kommer i fra Øst-Europa. N=442.**



**Figur 4-2 Oversikt over hvilke land minoritetselevne har sin bakgrunn fra. Fars fødeland. En stor andel av de som har bakgrunn i *andre ikke-vestlige land* kommer i fra Øst-Europa. N=401**



## 4.2 Metodologi

Blom og Henriksen etterlyser i sin rapport; Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006 flere analyser av myke variabler når det gjelder innvandrerbefolkningen i Norge. For å finne informasjon om myke variabler kan en ikke bare basere seg på registerdata. Variabler som omhandler språk, sosiale nettverk, sosial støtte, opplevd økonomi og psykisk helse krever omfattende undersøkelser som baseres på selv-rapporteringer. Kvalitative undersøkelser er egnet til å gi innsikt i meninger og oppfatninger om fenomener, men det er også ulemper forbundet med kvalitative data. Foruten om spørsmål knyttet til påliteligheten av funn har det vist seg å være et stort frafall blant innvandrerbefolkningen ved kvalitative undersøkelser. Det har vært spesielt vanskelig å innhente informasjon om den yngre del av minoritetsbefolkningen (SSB 2008b). Det har også vist seg at ikke-vestlige innvandrere kan være vanskelig å komme i kontakt med for intervju (SSB 2008b). Denne undersøkelsen er ikke kvalitativ, men gir likevel innsikt i subjektive oppfatninger og fenomener. Undersøkelsen tar sikte på å fylle en slik innretning Blom og Henriksen etterlyser der mestring blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere er tema. Hvordan unge mestrer er helt

avgjørende for hvordan det går med dem videre i livet på psykisk, sosialt, økonomisk og kulturelt plan. Det kan likevel innvendes at undersøkelsen ikke vil kunne fange opp alle subjektive dimensjoner og nyanser. Forenklete kategoriseringer vil alltid overse viktige variasjoner, men er nødvendig for å gjøre noe målbart. Kvantitative metoder er først og fremst egnet til å beskrive forekomsten av et fenomen. Hovedhensikten er at en ut i fra en gruppe skal kunne trekke slutninger for hele populasjonen. Dersom man er ønsket å undersøke meningsinnhold istedenfor hyppighet, er kvalitative metoder bedre egnet (Skog 2005). I samfunnsvitenskapelig sammenheng eksisterer det ikke objektive, absolutte lover. Å forklare samfunnsmessige fenomener innebærer å søke etter årsaker til hva som frembringer disse fenomenene. Dette gjøres ved å undersøke årsaksforhold som er befestet i hvordan folk handler og samhandler, og hvordan det er rimelig å anta at disse handlingene kan frembringe større sosiale fenomener (Skog 2005:23). De fleste sosiale fenomener består både av intensjonale forklaringer og ytre kausale virkninger av slike handlinger (Skog 2005:23). Regelmessigheter i det sosiale liv er ofte kontekstfølsomme. Dette betyr at de gjenfinnes under visse betingelser, men ikke under andre (Skog 2005:32). Det er derfor nødvendig å holde viktige bakgrunnsfaktorer konstant når en skal undersøke sammenhenger mellom fenomener (Skog 2005: 31).

### **4.3 Årsakssammenhenger**

Opgavens funn og analyser må sees i sammenheng med at datamaterialet er basert på en tverrsnittsundersøkelse. Dette gjør det problematisk å si noe sikkert om årsakssammenhenger mellom de ulike variablene. Undersøkelsen er imidlertid i startfasen av en longitudinell studie, og det vil dermed være en mulighet for å kunne si noe om årsakssammenhenger i ettertid. En longitudinell undersøkelse om mestringsforventning vil kunne bidra til økt kunnskap om hvilke faktorer som er av betydning for mestringsforventning over tid.

I samfunnsvitenskapelig sammenheng er det ofte snakk om sirkulær kausalitet. Dette innebærer en gjensidig påvirkning mellom to fenomener (Skog 2005: 65). I denne oppgaven eksisterer det sannsynligvis et feedbacksystem mellom den avhengige variabelen mestringsforventning, og flere av de uavhengige variablene. En økning i mestringsforventning

vil for eksempel gi opphav til økning i sosiale ferdigheter som igjen vil gi ny økning i mestringsforventning. Mine slutninger i årsakssammenhenger i diskusjonsdelen vil basere seg på antakelser. Antakelsene bygger på mine funn samt resultater fra tidligere forskning og teori. Det kan likevel ikke utelukkes at årsaksretningen er ikke er korrekt.

### **4.3 Metodiske implikasjoner**

Innen forskning har det vært vanskelig å operasjonalisere mål på mestring.

Måleinstrumenter på mestring er i stor grad utviklet i vestlige samfunn, noe som gjør at de gjenspeiler vestlige forståelser. Det er mange utfordringer tilknyttet mål på mestring i undersøkelser der individer med forskjellig etnisk bakgrunn sammenlignes (Urden & Pajares 2006; Wong, Wong & Lonner 2006).

#### **4.3.1 Validitet**

Validitet betyr gyldighet, og benyttes for å angi i hvilken grad de innsamlede data samsvarer med det fenomen vi ønsker å måle. Validitet omhandler også spørreskjemaets teoretiske og anvendte nytteverdi (Walsh & Betz 2001; Skog 2005). Ekstern validitet dreier seg om generalisering av et resultat til et annet. Statistisk signifikans gir en indikasjon på resultatenes generaliserbarhet. Indre validitet dreier seg om forholdet mellom uavhengig og avhengig variabel (Skog 2005). Ifølge Bandura (1997) kan det at spørreundersøkelsen utfylles i en skolekontekst påvirke svarene som avgis av elevene. Det at skolen er en formidler av norsk kultur kan ha påvirket hvordan respondentene har svart på spørsmålene. Elevene kan også ha relatert målet på mestringsforventning til å kun gjelde sine skoleprestasjoner, istedenfor til sin evne til å håndtere generelle utfordringer. Det kan også være problematisk at målet på mestringsforventning kan gi ledende indikatorer på hva som er ønskelig å svare. Ordlyden i spørsmålene; ”Hvor flink er du til å..” med svaralternativene; veldig flink, ganske flink, lite flink og ikke flink i det hele tatt.”, kan medføre overrapportering av positive svar og underrapportering av negative svar. Det kan for eksempel tenkes at enkelte elever har automatisert en respekt og lydighet ovenfor foreldre som gjør at de underrapporterer eller benekter negative erfaringer med dem. Frafall vil også kunne true den indre validiteten.

### 4.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet gir en indikasjon på hvorvidt man måler noe på en pålitelig, presis og systematisk måte (Walsh & Betz 2001; Skog 2005). Det er flere problemer tilknyttet indre konsistens når man oversetter en test fra ett språk til et annet. Det er grunn til å anta at minoritetsungdom som ikke har norsk som hjemmespråk vil ha vanskeligheter med å forstå noen av spørsmålene. Oversettelsesproblemer kan også medføre vanskeligheter. Ord og uttrykk kan ha ulik mening og betydning blant individer med forskjellig etnisk bakgrunn. Manglende språkferdigheter kan også medføre konsentrasjonsproblemer, som igjen kan føre til inkonsekvent og inkonsistent respondering. Forskning har vist at individer med ikke-vestlig bakgrunn har en større tendens til å underrapportere negative erfaringer, til å ikke svare nei på spørsmål og til å krysse av på midt-verdier i skalaer enn individer med vestlig landbakgrunn. Individer med vestlig landbakgrunn har derimot en større tendens til å svare på ekstremverdier. En annen utfordring ved utfylling av spørreskjema er knyttet til referanseeffekter. Dette innebærer at respondentene implisitt sammenligner seg med en referansegruppe, noe som ikke er hensikten med spørsmålet. Måleinstrumenter på mestring har også blitt kritisert for å ikke inkludere indirekte mestring. Tidligere forskning har vist at individer med ikke-vestlig bakgrunn oftere benytter indirekte mestringsstrategier enn individer med vestlig bakgrunn. Eksempler på indirekte mestring er å holde lav profil, søke hjelp utenfra, unngå å tape ansikt og å la seg lede av tradisjoner og ressurser (Urda & Pajares 2006; Wong, Wong & Lonner 2006).

## 4.4. Operasjonaliseringer av variablene

Operasjonaliseringen av variablene viser verdier på de ulike kategoriene på variablene. For å kunne gjøre noe målbart må operasjonelle definisjoner angi hvilke empiriske fenomener som faller inn under de teoretiske begrepene (Skog 2004).

### 4.4.1 Operasjonalisering av den avhengige variabelen

I denne undersøkelsen måles mestring med åtte spørsmål basert på bakgrunn av Banduras begrep om self-efficacy (1977). Self-efficacy har i norsk sammenheng ofte blitt oversatt til mestringsforventning eller forventning om mestring (Imsen, 1998; Skaalvik og Skaalvik 2005). Skalaen er utviklet på bakgrunn av den generelle mestringskalaen; General Perceived Self-Efficacy Scale (GSE) i samsvar med Banduras anbefalinger om reliabilitet og validitet. Alle ledd i skalaen har svaralternativer som varierer fra 1(ikke flink i det hele tatt) til 5 (veldig flink). Skalaen er utviklet i mange varianter. Felles for dem er fokuset på personlig handling, og troen på egne evner til å fullføre ønsket resultat. Skalaen i denne oppgaven er tilpasset mestring blant barn og ungdom. Eksempler på disse spørsmålene er ”Hvor flink er du til å hindre at vanskelige problemer går inn på deg? og ”Hvor flink er du til å si i fra når du føler at du blir urettferdig behandlet?”

Mestringsforventning kan forstås som en persons opplevelse av i hvilken grad en evner å kontrollere og påvirke handlinger og situasjoner i ønsket retning. Høy grad av tillit til egen mestringsevne leder til følelsen av kontroll og forutsigbarhet, og derved trygghet og velvære. En sterk forventning om at man kan mestre vanskeligheter som kommer, kan gjøre det enklere å håndtere senere utfordringer. Lav grad av mestringsforventning knyttes ofte til apati og hjelpeløshet ettersom en opplever at en har liten eller ingen mulighet til å påvirke hendelser som inntreffer og derved blir prisgitt omgivelsene (Bandura 1997).

I sosiologisk sammenheng er det viktig å ikke se at forventet mestring har en sammenheng med tidligere og nåværende mestring. Mestring må forstås i et utvidet tidsperspektiv.

Mestring handler om en opplevd sammenheng og en forståelse av hvordan ulike aspekter i eget liv står i forhold til hverandre. Svarene respondentene avgir utfylles i en i nå-situasjon gjennom forestillinger om fortid og framtid. Selv om undersøkelsen tar utgangspunkt i skalaen om mestringsforventning vil jeg i oppgaven fokusere på et mer helhetlig mestringsbegrep som tar innover seg tidligere, nåværende og forventet mestring. Mestring dreier seg ikke ensidig om individets handlingsevne, men individet i sin sosiale sammenheng. Ifølge Bandura har også mestringsforventning en nær sammenheng med tidligere og nåværende mestring (Bandura 1997; Bandura 2006a).

### **Mestringsforventning**

Variabelen mestringsforventning har verdier fra 1 til 5. Jo høyere skår, jo høyere mestringsforventning.

## **4.4.2 Operasjonaliseringer av de uavhengige variablene**

Syv uavhengige variabler vil bli brukt for å forsøke å forklare forskjeller i mestringsforventning mellom majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere. Disse er kjønn, opplevd økonomisk situasjon, sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie, kollektivism, sosiale ferdigheter og psykisk helse.

### **Etnisk bakgrunn**

Den mest sentrale uavhengige variabelen i forhold til problemstillingene i denne studien er etnisk bakgrunn. De tre kategoriene som undersøkes er majoritetslever, etterkommere og innvandrere. Majoritetslever er født og oppvokst i Norge med to norskfødte foreldre. Jeg velger også å definere adoptivbarn og de som har en norsk og en utenlandsfødt forelder som majoritetslever. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at det kan være store forskjeller mellom disse gruppene. Det antas likevel at adoptivbarn vil ha bodd i Norge nesten hele livet, og at de med en norsk og en utenlandsfødt forelder vil ha hatt en tilhørighet til Norge hele livet. Etterkommere er født i Norge, men har to utenlandsfødte foreldre, mens innvandrere er født i et annet land enn Norge av to utenlandsfødte foreldre.

Kategoriene identifiseres ved hjelp av dummyvariabler der majoritetslever vil utgjøre referansekategori. Fokuset i denne studien er avgrenset til majoritetslever, ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere. Dette innebærer at minoritetslever fra vestlige



land er utelatt fra analysene. Minoritetselvene i denne studien har dermed opprinnelse fra Øst-Europa, Afrika, Sør-Amerika, Asia eller Tyrkia.

### **Innvandrere**

Variabelen ”innvandrere” gir verdier 1 til innvandrere, og verdien 0 til majoritetsungdom

### **Etterkommere**

Variabelen ”etterkommer” gir verdier 1 til innvandrere, og verdien 0 til majoritetsungdom

### **Kjønn**

Variabelen ”kjønn” gir verdier 1 til gutt, og verdien 0 til jente

### **Opplevd økonomisk situasjon**

Samlemålet for opplevelse av økonomi består av fire spørsmål. Svaralternativene varierer enten fra 1 til 4, eller fra 1 til 5. Fordi spørsmålene har forskjellig antall svaralternativer er samlemålet standardisert i z-skårer. Gjennomsnittet settes lik 0, og standardavviket fra gjennomsnittet er +1 eller -1. Det betyr at elever med gjennomsnittelig skåre på mestringsforventning får verdien 0. Elever som skårer dårligere eller bedre på opplevd økonomi, enn gjennomsnittet, tildeles verdi etter hvor mange standardavvik over eller under gjennomsnittet de skårer.

### **Sosial støtte**

Målene på sosial støtte er forkortede versjoner av skalaer opprinnelig utviklet av Ystgaard (1993). Det har vært vanlig å dele sosial støtte inn i underkategoriene; emosjonell, informativ, instrumentell og vurderende.

### **Sosial støtte fra familie**

Operasjonaliseringen av sosial støtte fra familie er forenelig med det Bakken omtaler som omsorgsdimensjonen av oppdragelsesstil (Bakken 1998).

Variabelen ”sosial støtte fra familie” gis verdiene 0-3 der 0 er lavest grad av sosial støtte og 3 er høyest grad av sosial støtte.

### **Sosial støtte fra venner**

Operasjonaliseringen av sosial støtte fra venner inneholder elementer som tilknytning og opplevd sosial akseptering. Variabelen ”sosial støtte fra venner” gis verdiene 0-3 der 0 er lavest grad av sosial støtte og 3 er høyest grad av sosial støtte

### **Kollektivism**

Operasjonaliseringen av kollektivism har i denne undersøkelsen har flere fellestrekk med det Bakken omtaler som kontrolldimensjonen av oppdragelsesstil (Bakken 1998). Samlemålet for kollektivism har her fokus på sider ved sosial kontroll, irettesettelse og å tilfredsstill familiens behov. Det kan innvendes at kollektivistorienterte faktorer som positivt samhold og gjensidig avhengighet er fraværende i skalaen<sup>37</sup>. Samlemålet for kollektivism er slått sammen av 7 spørsmål. Alle ledd i skalaen har svaralternativer som varierer fra 1(ikke viktig i det hele tatt) til 5 (veldig viktig). Variabelen ”kollektivism” gis verdiene 0-3 der 0 er lavest grad av kollektivism og 3 er høyest grad av kollektivism.

### **Sosiale ferdigheter**

Skalaen ”social skills” er utviklet av Gresham & Elliott<sup>38</sup>. Skalaen er forkortet av Mathiesen med flere, og basert på empiriske undersøkelser. Ifølge Gresham og Elliot er det fem dimensjoner av sosiale ferdigheter; samarbeid, empati, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet. Sosiale ferdigheter gjør det mulig å regulere egen og andres følelser og atferd. Variabelen ”social skills” har verdiene 1-5. Jo høyere skår jo bedre sosiale ferdigheter. Variabelen tar utgangspunkt i en allerede etablert samleindex. Gresham & Elliot (1990), som laget skalaen som brukes i denne undersøkelsen for å måle sosiale ferdigheter, definerte begrepet slik: ”Sosiale ferdigheter er lært atferd som setter en person i stand til å samhandle effektivt med andre og unngå sosialt uakseptable responser”.

---

<sup>37</sup> Allerede ved sosiologiens begynnelse satte Durkheim fokus på hvordan mening og kontroll gjennom religion og sterke familieband hadde flere fordelaktige konsekvenser for individet. Durkheim antok at en stabil sosial orden og opprettholdende normer var beskyttende og atferdsregulerende på en positiv måte. Ifølge Durkheim ville religiøse og kollektivistiske mestringsstrategier kunne bidra til å gi trygghet og tilhørighet i perioder med store utfordringer og motgang.

<sup>38</sup> SSRS= Social Skills Rating System: Gresham F.M. & Elliot S.N. (1990). Manual for the Social Skills Rating System. Circle Pines MN: American Guidance Service.

## Psykisk helse

SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire)<sup>39</sup> er en skala for kartlegging av psykiske vansker og ressurser hos barn og unge, fra 4-16 år. Alderspennet er stort, men skalaen er utviklet med tanke på å ha med spørsmål som er meningsfulle for alle aldersgrupper, og for begge kjønn (Goodman 1997). Den første versjonen (for foreldre) ble utviklet av Robert Goodman i England (Goodman 1997). Det har senere vært en betydelig videreutvikling, med skjema for ulike informanter. Skalaen har 25 spørsmål og et supplement om vanskenes innvirkning på barn og familie, og består av 5 delskalaer: Det består av 5 delskalaer; emosjonelle symptomer, atferdsproblemer, hyperaktivitet, venneproblemer og prososial atferd. Hvis skalaene skal brukes som del av en klinisk vurdering, må man også bruk andre undersøkelsesmetoder, for eksempel intervju. I denne undersøkelsen blir skåre på SDQ-skalaene brukt som kontinuerlige variabler, der lav skåre betyr lite problemer og høy skåre betyr mye problemer. I skalaen som omhandler sosiale ferdigheter er tilfellet motsatt, lav skåre betyr få sosiale ferdigheter, mens høy skåre betyr store sosiale ferdigheter.

Reliabiliteten til SDQ-skalaen er rapportert å variere mellom delskalaene og mellom informanter, med høyest reliabilitet for hyperaktivitet og atferdsvansker og lavere for problemer med vennerelasjoner (Goodman 2001).

Variabelen "SDQ" har verdiene 0-30. Jo høyere skår jo dårligere psykisk helse og mer psykiske plager. Variabelen tar utgangspunkt i en allerede etablert samleindex.

Tabell 4-2 Gjennomsnittlig fordeling på de uavhengige variablene. Hele utvalget.

	Høyeste score	Laveste score	Gjennomsnitt (SD)	N
Vennestøtte	3	0	2,56 (0,45)	1030
Foreldrestøtte	3	0	2,73 (0,39)	1040
Kollektivism	3	0	0,77 (0,60)	1037
Opplevd økonomi	4,33	-0,52	0 (1)	1037
Sosiale ferdigheter	5	1	2,23 (0,9)	1028
Psykisk helse	30	0	9,9 (5,14)	1031

<sup>39</sup> SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire: Goodman R. (2000). Predicting type of psychiatric disorder from Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) in children's mental health. *European Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 9, 129-134.

Tabell 4-2 viser at elevene kommer positivt ut på de fleste av variablene<sup>40</sup>. Krysstabeller viser at denne tendensen både gjelder for innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom og for begge kjønn. De fleste opplever middels god eller god sosial støtte fra venner og foreldre, et fravær av kollektivism, god økonomi i familien og god psykisk helse. Det er spesielt variablene for sosial støtte elevene kommer positivt ut på.

Sosiale ferdigheter er imidlertid en variabel som skiller seg ut. Et flertall har middels eller lave sosiale ferdigheter, Innvandrere og etterkommere kommer betydelig dårligere ut på denne variabelen enn majoritetsungdom.

*Tabell 4-3 Sosiale ferdigheter etterinndelingen majoritet, etterkommer og innvandrere*

Sosiale ferdigheter	Majoritet	Etterkommer	Innvandrere	Total	Prosent
1	112	119	64	295	28,40 %
2	181	85	34	300	29,10 %
3	254	67	13	334	32,50 %
4	58	22	7	87	8,34 %
5	6	3	2	11	1,34 %
Total	611	296	120	1027	100 %

Vi ser av tabell 4-3 at de fleste majoritetsungdom har middels sosiale ferdigheter, mens etterkommere og innvandrere har ganske lave sosiale ferdigheter.

Dataprogrammet SPSS 12.0 for Windows ble benyttet for å gjennomføre de statistiske analysene.

<sup>40</sup> Merk at høy verdi indikerer mye sosial støtte fra venner og familie, høy grad av kollektivism, gode sosiale ferdigheter, men det motsatte på psykisk helse og opplevd økonomi.

## 4.5 Analysemetoder

### 4.5.1 Multippel lineær regresjon

Multippel regresjon benyttes for å måle hvilken selvstendig effekt et sett med uavhengige variabler har i forhold til den avhengige variabelen. Teknikken måler effekten av hver enkelt variabel i forhold til den avhengige variabelen når alle de andre uavhengige variablene kontrolleres for. De enkelte uavhengige variablene blir kontrollert for hverandre. Man vet imidlertid aldri om forskjeller i samvariasjon mellom to variabler kan forklares ved systematiske forskjeller i forekomsten av en tredje variabel, som samsvarer både med den avhengige og den uavhengige variabelen. Oppgavens resultater vil derfor være helt avhengig av hvilke kontrollvariabler som inkluderes i analysen (Skog 2005).

Lineær regresjon forutsetter at den avhengige variabelen er på kontinuerlig målenivå, det vil si på intervall- eller forholdstallsnivå. Den avhengige variabelen *mestringsforventning* oppfyller kravene til forholdstallsnivå fordi det foreligger en metrisk måleenhet og et naturlig nullpunkt. Jeg vil derfor benytte denne analyseformen i analysene mine.

Regresjonslinjen beskriver den statistiske hovedtendensen i datamaterialet. Regresjonslinjen beskriver hvorledes den gjennomsnittelige Y-verdien i grupper med samme X-verdi øker eller minker med variasjoner i X (Skog 2005). I lineær regresjonsanalyse benyttes OLS (ordinary least squares) for å gi det mest pålitelige resultat. Metoden består i å beregne den vertikale avstand mellom hvert datapunkt og linjen for så å finne den linjen som passer best til dataene (Skog 2005).

Det er en forutsetning i lineær regresjon at sammenhengen mellom variablene er lineær. En slik årsakssammenheng mellom avhengig (Y) og uavhengig (X) variabel uttrykkes på følgende måte:

$$Y = b_0 + b_1 \times X$$

I denne regresjonsligningen er *konstantleddet* ( $b_0$ ) den verdien den avhengige variabelen (Y) har når den uavhengige variabelen (X) har verdien null.  $B_0$  representerer dermed skjæringspunktet på den vertikale akse som representerer Y når X er lik null. Den

*ustandardiserte regresjonskoeffisienten* ( $b_1$ ) representerer den rettlinjete regresjonslinjens helningsvinkel og viser hvor mange enheter den avhengige variabelen øker (eller avtar) når den uavhengige variabelen øker med én enhet (Skog 2004: 215-216).

#### 4.5.2 Lineær regresjonsanalyse med samspill

Samspill kan undersøkes enten ved å inkludere samspillsledd eller gjennom separate analyser (Skog 2004). I denne undersøkelsen innføres det samspillsledd. I samsvar med tidligere forskning og teori er det grunner til å forvente at effekten av enkelte av de uavhengige variablene i studien vil kunne variere med etnisk bakgrunn. Samspillsleddene som innføres i denne analysen er *etnisk bakgrunn*\**kjønn* og *etnisk bakgrunn*\**opplevelse av økonomi*. Vi har å gjøre med samspill når effekten av en uavhengig variabel på den avhengige variabelen er forskjellig for ulike verdier på en annen uavhengig variabel (Skog 2005). I lineær regresjon eksisterer det samspill dersom effekten av å endre to uavhengige variabler samtidig avviker fra summen av de to separate effektene. Under visse omstendigheter kan en uavhengig variabel frembringe en stor virkning, mens virkningen vil være liten under andre omstendigheter. Det foreligger et samspill mellom to uavhengige variabler hvis effekten av en uavhengig variabel varierer med verdien på en annen uavhengig variabel. I lineær regresjonsanalyse betyr samspill avvik fra additive effekter (Skog 2005).

For alle samspillsleddene vil regresjonskoeffisientene  $b_1$  og  $b_2$  viser endring i avhengig variabel for de som har 0 på de uavhengige variablene som inngår i samspillsleddet.

Regresjonskoeffisienten  $b_3$  for samspillsleddet viser tilleggsbetydningen for de som har verdi 1 på begge variabler som inngår i samspillsleddet ( $x_1$  og  $x_2$ ). Er  $b_3$  lik 0 foreligger det ikke samspill. Sammenhengen mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene der samspillsledd er inkludert beskrives av følgende formel, hvor E betegner restleddet:

$$\text{Mestringsforventning}(Y) = b_0 + b_1 \text{ (gutt)} \cdot x_1 + b_2 \text{ (minoritet)} \cdot x_2 + b_3 \text{ (gutt} \cdot \text{minoritet)} \cdot x_1 \cdot x_2 + \varepsilon$$

Regresjonskoeffisienten  $b_3$  for samspillsleddet viser tilleggsbetydningen for de elevene som har verdi 1 på begge variabler som inngår i samspillsleddet ( $x_1$  og  $x_2$ ), mens

regresjonskoeffisientene  $b_1$  og  $b_2$  viser endring på den avhengige variabelen for elever som har 0 på den andre variabelen som inngår i samspillsleddet. Regresjonskoeffisienten  $b_3$  er produktet av de to foreliggende variablene. I dette eksempelet er  $x_1=0$  for jenter, mens  $x_1$  for gutter=1. Hvis  $b_3$  er lik null foreligger det ikke et samspill.

### 4.5.3 Feil av Type I og type II

Det er to typer feil det er mulig å gjøre når man tester hypoteser. Feil av type I innebærer å forkaste en sann nullhypotese, mens feil av type II innebærer å beholde en gal nullhypotese (Skog 2005: 103). Jo strengere signifikansnivå man velger, desto mindre er sannsynligheten for å gjøre feil av type I. Ved å velge et strengt signifikansnivå øker imidlertid faren for å gjøre feil av type II. En annen faktor som påvirker sannsynligheten for å gjøre feil av type II er utvalgets størrelse. Standardfeilen er et mål på utvalgets statistiske usikkerhet.

Standardfeilen er en funksjon av to ting; hvor stort standardavviket i populasjonen er, og størrelsen på utvalget. Utvalgets gjennomsnittsverdi vil sannsynligvis avvike fra den "sanne" verdien i populasjonen. Jo større utvalg man har, desto større er sannsynligheten for at man klarer å avdekke sammenhenger eller gruppeforskjeller som faktisk eksisterer (Skog 2005:103). Ved små utvalg er det vanskeligere å få signifikante resultater og dermed påvise eksisterende sammenhenger ved enn ved store utvalg. Det kan dermed tenkes at ikke-signifikante resultater i små utvalg kan være av større betydning enn signifikante resultater for store utvalg. Det skal for eksempel mer til for at resultater fra utvalgsundersøkelser blir statistisk signifikante enn funn som baserer seg på registerdata (SSB 2008b).

I denne oppgaven velges et signifikansnivå på 5 prosent. Det vil si at dersom vi får en p-verdi som er mindre enn 0,05 kan vi med 95 prosent sannsynlighet si at funnene våre ikke er et resultat av tilfeldigheter. Jeg vil også oppgi signifikansnivå på 1 prosent (Skog 2005). Er sannsynligheten for at resultatene skyldes tilfeldigheter høyere enn signifikansnivået, beholdes nullhypotesen. Dette utvalget består av 1039 respondenter. Innvandrerne i denne undersøkelsen er den minste minoritetsgruppen, og består av 123 respondenter. Fordi utvalget ikke er så stort er sannsynligheten her størst for å begå en feil av type II. Det er imidlertid viktig å være klar over at selv om noe ikke blir statistisk signifikant er det ikke ensbetydende med at det ikke er viktig i substansiell forstand.

#### 4.5.4 $R^2$

I lineær regresjonsanalyse benyttes  $R^2$  som et mål på modellens forklaringskraft og viser hvor stor del av variasjonene i avhengig variabel som kan forklares av de uavhengige variablene.

$R^2$  varierer mellom 0 og 1, hvor verdier i retning av 1 indikerer sterkere sammenheng mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene (Skog 2004:265). Justert  $R^2$  vil oppgis i prosent i analysemodellene.





# 5 Analyse

For å undersøke de tre problemstillingene organiseres analysekapittelet på følgende måte: Jeg vil først gi en kort oppsummering av hypoteser. Deretter vil jeg redegjøre for analysemodeller. Jeg vil så presentere de resultatene som er mest interessante i forhold til de ulike hypotesene og problemstillingene. Analysene vies til å vise hvilke av de uavhengige variablene som kan bidra til å forklare variasjonen i mestringsforventning. Et viktig spørsmål her blir om det er etnisk bakgrunn eller om det er andre faktorer som frembringer den største forskjellen i mestringsforventning. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunn fra analysene.

## 5.1 Oppsummering av hypoteser

På bakgrunn av teori og tidligere forskning antas det at majoritetsungdom og etterkommere har høyere forventning til egen mestring enn innvandrere.

H1: *Innvandrere har lavere mestringsforventning enn etterkommere og majoritetslever.*

Det antas at sammenhengen mellom kjønn og mestring er ulik for majoritetslever, etterkommere og innvandrere. Det antas at majoritetsgutter har høyere mestringsforventning enn majoritetsjenter, mens minoritetsgutter har lavere mestringsforventning enn minoritetsjenter.

H2: *Effekten av kjønn på mestringsforventning er ulik for majoritetslever, innvandrere og etterkommere.*

Det antas at sosial støtte fra venner er av stor betydning for mestring, og at sammenhengen mellom sosial støtte fra venner og mestringsforventning er lik for majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere.

H3: *Sosial støtte fra venner har positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere.*

De følgende hypotesene tar sikte på å teste ut mulige forklaringer på hvorfor det er forskjeller i mestringsforventning mellom majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere:

Forskjeller i mestringsforventning skyldes i noe grad at majoritetsungdom får mer sosial støtte og omsorg fra foreldrene sine enn minoritetsungdom. Innvandrerungdom får minst sosial støtte og omsorg.

H4: *Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for sosial støtte fra familie.*

Forskjeller i mestringsforventning skyldes i stor grad at innvandrerungdom har en strengere kollektivistisk orientering i familien som innebærer mye kontroll.

H5a: *Kollektivism har en negativ effekt på mestringsforventning for innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom.*

H5b: *Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for kollektivistisk orientering.*

Forskjeller i mestringsforventning skyldes i stor grad at innvandrerungdom har lavere sosial bakgrunn enn etterkommere og majoritetsungdom. Effekten av opplevd økonomi er imidlertid forskjellig for minoritets- og majoritetsungdom. Sammenhengen mellom opplevd økonomi og mestringsforventning er sterkere for majoritetsungdom enn for minoritetsungdom.

H6a: *En god opplevd økonomi har en positiv effekt på mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom*

H6b: *Effekten av en dårlig økonomi på mestringsforventning er sterkere for majoritetsselever enn for innvandrere og etterkommere*

Det antas at sosiale ferdigheter og psykisk helse er de av de uavhengige variablene som har størst betydning for mestringsforventning.

Kortere botid og færre kulturelle, økonomiske og sosiale ressurser kan være noen av grunnene som medfører dårligere sosiale ferdigheter. Forskjeller i mestringsforventning skyldes i stor grad at innvandrerungdom har lavere sosiale ferdigheter enn etterkommere og majoritetsungdom.

H7a: *Sosiale ferdigheter har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere*

H7b: *Forskjeller i mestringsforventning avtar etter kontroll for sosiale ferdigheter*

Kortere botid og færre kulturelle, økonomiske og sosiale ressurser kan være noen av grunnene som medfører dårligere psykisk helse. Forskjeller i mestring skyldes i stor grad at innvandrerungdom har dårligere psykisk helse enn etterkommere og majoritetsungdom.

H8a: *God psykisk helse har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere*

H8b: *Forskjeller i mestringsforventning avtar etter kontroll for psykisk helse*

Kapittelet vil videre ta sikte på å utforske hypotesene.

## **5.2 Presentasjon av oppbygningen av analysemodellene**

I følgende avsnitt presenteres oppbygningen av analysemodellene. Deretter vil jeg presentere analysemodellene. Analysene er som tidligere nevnt gjort for å undersøke om det er forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom, og for å undersøke hvilke variabler som kan bidra til å forklare variasjonen i mestringsforventning blant ungdom generelt. Jeg vil se på eventuelle endringer i sammenhengen mellom etnisk bakgrunn og mestringsforventning etter hvert som de nye variablene inkluderes i modellen. Deretter vil jeg undersøke mulige samspilleffekter mellom etnisk bakgrunn og kjønn, og mellom etnisk bakgrunn og opplevd økonomi.

I siste kapittel vil jeg diskutere hovedfunnene opp mot problemstillingene, tidligere forskning og teori.

Modell 1 (tabell 5-1) tester i hvilken grad bakenforliggende faktorer som etnisk bakgrunn og kjønn kan bidra til å forklare variasjonen i mestringsforventning. Modellen viser forskjellene i mestringsforventning når det er kontrollert for etnisk bakgrunn og kjønn.

### ***Betydningen av etnisk bakgrunn***

Modell 1 kontrollerer for etnisk bakgrunn, og viser hvordan etnisk bakgrunn påvirker mestringsforventning. Den første hypotesen H1 besvares i denne modellen. Dersom koeffisientene for etterkommere er ikke er signifikant forskjellig fra konstantleddet, mens koeffisienten til innvandrere er negativ og signifikant gis det støtte til H1. Hvis dette er tilfelle vil dette bety at majoritetsungdom og etterkommere har høyere mestringsforventning enn innvandrere.

### ***Betydningen av kjønn***

Modell 1 kontrollerer også for kjønn, og viser hvordan kjønn påvirker mestringsforventning. Modellen vil besvare om det er kjønnsforskjeller i mestringsforventning. Den andre hypotesen H2 besvares i modell 4. Her vil det innføres samspillsledd mellom etnisk bakgrunn og kjønn for å se om effekten er forskjellig for ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Dersom effekten av kjønn på mestringsforventning er ulik for majoritets elever, etterkommere og innvandrere gis det støtte til H2.

Modell 2 (tabell 5-1) kontrollerer for betydningen av etnisk bakgrunn, kjønn, sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie, kollektivism og opplevd økonomisk situasjon i familien. Modellen viser forskjellene i mestringsforventning når det er kontrollert for disse variablene.

### ***Betydningen av sosial støtte fra venner***

Modell 2 kontrollerer for sosial støtte fra venner. Modellen viser hvordan sosial støtte fra venner påvirker mestringsforventning blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Den tredje hypotesen H3 besvares i denne modellen. Dersom koeffisienten for sosial støtte fra venner er positiv og signifikant betyr det at sosial støtte fra venner har en positiv effekt på mestringsforventning

### ***Betydningen av sosial støtte fra foreldre***

Modell 2 kontrollerer for sosial støtte fra foreldre. Dette målet undersøker hovedsakelig omsorg fra foreldre, og om dette påvirker mestringsforventning blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Dersom koeffisienten for sosial støtte fra foreldre er positiv og signifikant betyr det at sosial støtte fra foreldre bidrar til å forklare variasjonen i mestringsforventning. Den fjerde hypotesen H4 besvares i denne modellen. Dersom de antatte forskjellene i mestringsforventning mellom majoritets elever og innvandrere blir mindre etter det er kontrollert for sosial støtte fra familie gis det støtte til H4.

### ***Betydningen av kollektivistiske orienteringer i familie***

Modell 2 kontrollerer for kollektivistiske orienteringer i familie. I denne studien er kollektivism operasjonalisert som et mål på en kontrollerende oppdragelsesstil fra foreldre. Modellen viser hvordan kollektivistiske orienteringer påvirker mestringsforventning blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Hypotese H5a og H5b besvares i denne modellen. Dersom koeffisientene for kollektivistiske orienteringer er negative og signifikante betyr det at kollektivistiske orienteringer i familie har en negativ effekt på mestringsforventning. Det gis dermed støtte til H5a. Dersom de antatte forskjellene i mestringsforventning mellom majoritets elever og innvandrere blir mindre etter det er kontrollert for kollektivism gis det støtte til H5b.

### ***Betydningen av opplevelse av familiens økonomi***

Modell 2 kontrollerer for opplevelse av familiens økonomi. Modellen viser hvordan opplevelsen av å ha en god økonomi påvirker mestringsforventning blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Hypotese H6a besvares i denne modellen. Dersom koeffisientene for opplevelse av god økonomi er positiv og signifikante betyr det at opplevelsen av en god økonomi har en positiv effekt på mestringsforventning. I modell 5 innføres det samspillsledd mellom etnisk bakgrunn og opplevelse av økonomi for å se om effekten er forskjellig for ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Hypotese H6b besvares i denne modellen.

### **Sosiale ferdigheter og psykisk helse**

Modell 3 (tabell 5.1) kontrollerer for betydningen av etnisk bakgrunn, kjønn, sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie, kollektivism og økonomisk situasjon i familien, sosiale ferdigheter og psykisk helse. Modellen viser forskjellene i mestringsforventning når det er kontrollert for disse variablene.

#### ***Betydningen av sosiale ferdigheter***

Modell 3 kontrollerer for sosiale ferdigheter, og viser hvordan sosiale ferdigheter påvirker mestringsforventning. Modellen vil besvare om sosiale ferdigheter har en signifikant effekt på mestringsforventning. Hypotese H7a og H7b besvares i modellen. Det gis støtte til H7a om sosiale ferdigheter har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere, og det gis støtte til hypotese H7b om de antatte forskjellene i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for sosiale ferdigheter.

#### ***Betydningen av psykisk helse***

Modell 3 kontrollerer for psykisk helse, og viser hvordan psykisk helse påvirker mestringsforventning. Modellen vil besvare om psykisk helse har en signifikant effekt på mestringsforventning. Hypotesen H8a og H8b besvares i modellen. Det gis støtte til H8a om psykisk helse har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere. Det gis støtte til hypotese H8b om de antatte forskjellene i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for psykisk helse.

## 5.3 Analyser

Tabell 5-1: Lineær regresjon med mestringsforventning som avhengig variabel: Modell 1-3

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Std.Feil	B	Std.Feil	B	Std.Feil
Konstant	3,586	0,042	2,547	0,228	2,903	0,235
Etterkommere	-0,018	0,058	-0,021	0,058	0,068	0,057
Innvandrere	-0,135	0,082	-0,096	0,082	0,03	0,08
Kjønn	0,032	0,051	0,057	0,049	0,11*	0,047
Sosial støtte fra venner			0,282***	0,059	0,174**	0,057
Sosial støtte fra familie			0,149*	0,068	0,073	0,066
Kollektivism (sosial kontroll)			-0,142**	0,044	-0,133**	0,042
Opplevd økonomi			-0,148***	0,036	-0,085*	0,036
Sosiale ferdigheter					0,157***	0,026
Psykisk helse					-0,03***	0,005
Justert R2	0,00 %		7,90 %		15,40 %	
N	1039		1039		1039	
*p<0,05, **p < 0,01, *** p < 0,001, a p < 0,1						
Ref.kat: Majoritetsjenter som skårer lavest på vennestøtte, familiestøtte, kollektivism, sosiale ferdigheter og høyest på opplevd økonomi og psykiske helse						

### Modell 1

Den første modellen i tabell 5.1 viser gjennomsnittelig mestringsforventning for innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Modellen tester hypotese H1, som tilsier at innvandrere har lavere mestringsforventning enn etterkommere og majoritetselever. Kontrollert for etnisk bakgrunn og kjønn viser modellen hvordan de faktiske forskjellene i mestringsforventning mellom disse gruppene kommer til uttrykk i undersøkelsen. Koeffisienten for etterkommere er -0,018, mens koeffisienten for førstegenerasjonsinnvandrere er -0,135. Sammenhengene er ikke statistisk signifikante. Det er likevel en tendens i retning av at innvandrere har lavere mestringsforventning enn majoritetsungdom når det ikke er kontrollert for andre uavhengige variabler. Som tidligere nevnt er utvalget lite, spesielt når det gjelder innvandrere. Dette medfører at standardfeilen tilhørende koeffisienten til innvandrere er stor, noe som kan ha hatt



innvirkning på at resultatene ikke ble statistisk signifikante. Det kan imidlertid ikke gis støtte til H1, fordi p-verdien er større enn 0,05. Dette innebærer at sannsynligheten for at de observerte forskjellene er et resultat av tilfeldigheter er for stor til å konkludere med at det er forskjeller i mestringsforventning mellom ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Koeffisienten for kjønn er 0,032, og heller ikke signifikant. Jeg vil innføre et samspillsledd i modell 4 for å teste Hypotese H2, som tilsier at effekten av kjønn på mestringsforventning er ulik for majoritetslever, innvandrere og etterkommere. Dette fordi det er teoretiske og empiriske grunner til å anta at det er kjønnsforskjeller i mestringsforventning avhengig av etnisk bakgrunn. Justert  $R^2$  i modell 1 er 0,00. Teknisk sett betyr dette at de to første variablene ikke har noen forklaringskraft når det gjelder variasjonen i mestringsforventning. Dette vil si at verken etnisk bakgrunn eller kjønn foreløpig kan forklare forskjeller i mestringsforventning. Betydningen av sosial støtte, opplevd økonomisk situasjon, kollektivism, sosiale ferdigheter og psykisk helse vil bli undersøkt i de kommende modellene.

## *Modell 2*

I modell 2 (tabell 5.1) innføres variabler som kontrollerer for sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie, kollektivism og opplevelse av familiens økonomi. Sosial støtte fra familie og kollektivism kan som tidligere nevnt sees på som to forskjellige mål på oppdragelsesstil der sosial støtte fra familie er et mål på sosial omsorg, mens kollektivism er et mål på sosial kontroll<sup>41</sup>. Konstantleddet refererer nå til majoritetsjenter som skårer lavest på sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie og kollektivism, og høyest på opplevd økonomi. I overgangen fra modell 1 til modell 2 synker koeffisienten for etterkommere fra -0,018 til -0,021, mens koeffisienten for innvandrere stiger fra -0,135 til -0,096. Kjønnskoeffisienten stiger fra 0,032 til 0,057, men er fremdeles ikke signifikant. Vi kan dermed se noen endringer i koeffisientene fra modell 1 til modell 2, men tendensene når det gjelder både retning og styrke kan sies å være relativt stabile. Endringene i koeffisientene for etterkommere og innvandrere er minimale, og koeffisientene er fortsatt ikke signifikante. Det er dermed ikke grunnlag for å gi støtte til H1 i modell 2 heller. Et interessant funn i modell 2 er at alle de nyinnførte variablene; sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie, kollektivism og opplevd økonomi har signifikante effekter på mestringsforventning. Koeffisienten for sosial

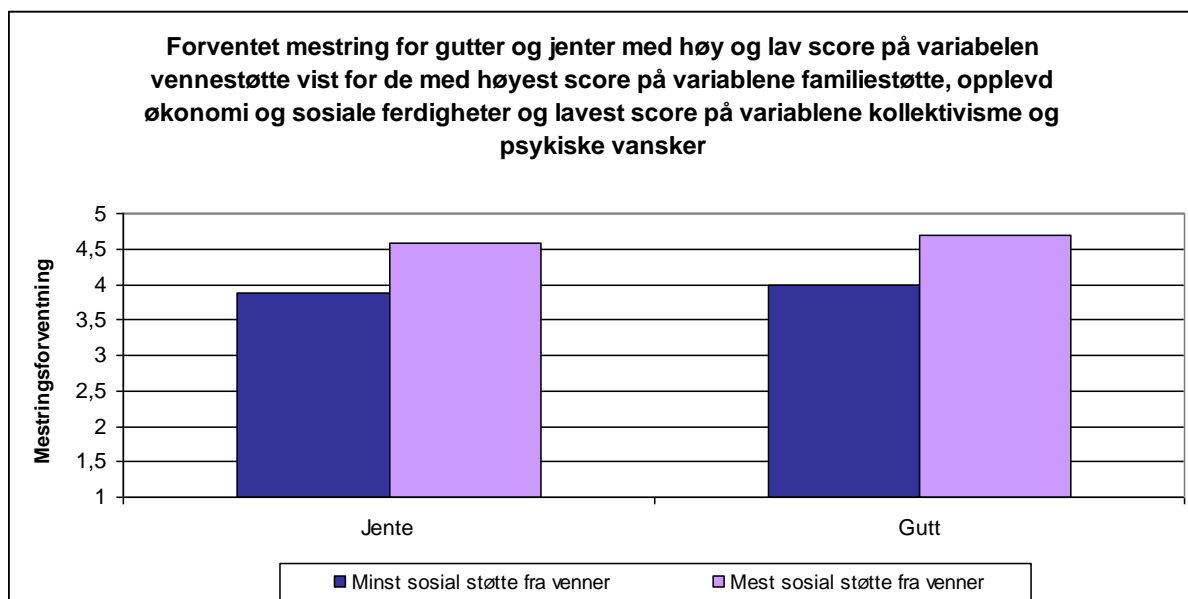
---

<sup>41</sup> Se Bakkens inndeling av oppdragelsesstil i teorikapittelet 3.2.3.

støtte fra venner er signifikant på 1 %-nivå. Koeffisienten for sosial støtte fra familie er signifikant på 5 %-nivå. Disse variablene påviser dermed en positiv effekt på mestringsforventning. Modellen viser med andre ord at jo mer sosial støtte elevene opplever jo høyere mestringsforventning har de. Koeffisienten for kollektivism er signifikant på 1 %-nivå og påviser en negativ effekt på mestringsforventning. Dette betyr at de som skårer høyt på kollektivism opplever lavere mestringsforventning enn de som skårer lavt på kollektivism kontrollert for de andre variablene i modellen. Koeffisienten for opplevelse av økonomi i familien er også signifikant. Koeffisienten for opplevelse av økonomi er på -0,148. Når jeg beveger meg et standardavvik fra gjennomsnittet på denne variabelen reduseres verdien på den avhengige variabelen med 0,148. Dette betyr at de som opplever å ha god økonomi i familien har høyere mestringsforventning enn de som opplever å ha dårlig økonomi. I modell 2 er sosial støtte fra venner den variabelen som bidrar til å forklare mest av variasjonen i mestringsforventning.

Modellens økte forklaringskraft er fremdeles ikke så stor. Justert  $R^2$  er på 0,079. De nyinnførte variablene forklarer dermed 7,9 % av variasjonen i mestringsforventning blant ungdom. Dette tyder på at flere forhold enn de det allerede er kontrollert for bidrar til å forklare ulikheter i mestringsforventning. Sosial støtte fra venner er den av variablene som nå forklarer mest av variasjonen i mestringsforventning. Dette betyr at sosial støtte fra venner er av stor betydning for mestringsforventning. Det er en negativ signifikant sammenheng mellom mestringsforventning og kollektivism. Resultatene som viser at effekten av kollektivism har en signifikant negativ effekt på mestringsforventning må tolkes med forsiktighet. Dette fordi det legges stor vekt på kontroldimensjonen av oppdragsstil i denne undersøkelsens mål av kollektivism. Målet fokuserer på i hvilken grad det er viktig å sette familiens behov foran egne behov, og sier ingenting om de positive sidene av kollektivism som for eksempel positiv lojalitet og gruppesolidaritet. Funnene i modell 2 gir støtte til hypotese H3, H5a og H6a. Funnene gir imidlertid ikke støtte til hypotese H4 og H5b fordi det fremdeles ikke er signifikante forskjeller mellom ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Hypotese H6b vil testes i modell 5.

Figur 5-1 Betydningen av sosial støtte fra venner for mestringsforventning



I modell 2 er sosial støtte fra venner den variabelen som har sterkest positiv betydning for mestringsforventning. I modell 3 er sosial støtte fra venner den variabelen som forklarer den tredje største delen av variasjonen i mestringsforventning<sup>42</sup>. Vi ser i figur 6-1, og resultatene fra modell 3 (tabell 5-1) at de som opplever mye sosial støtte fra venner har signifikant høyere mestringsforventning enn de som opplever lite sosial støtte fra venner kontrollert for de andre uavhengige variablene i analysen. Det var ikke signifikante forskjeller mellom minoritets- og majoritetsungdom når det gjaldt betydningen av sosial støtte fra venner på mestringsforventning<sup>43</sup>. Det er i eksempelet tatt utgangspunkt i en som kommer positivt ut på alle de andre uavhengige variablene. Det er imidlertid grunn til å anta at de som opplever minst sosial støtte fra venner i virkeligheten vil komme langt dårligere ut på flere av de andre variablene enn de som opplever mest sosial støtte fra venner.

<sup>42</sup> Betydningen av alle variablene ble også undersøkt i separate analyser.

<sup>43</sup> Det ble testet for samspill mellom etnisk bakgrunn og sosial støtte fra venner. Samspillsleddet var ikke signifikant.

### *Modell 3*

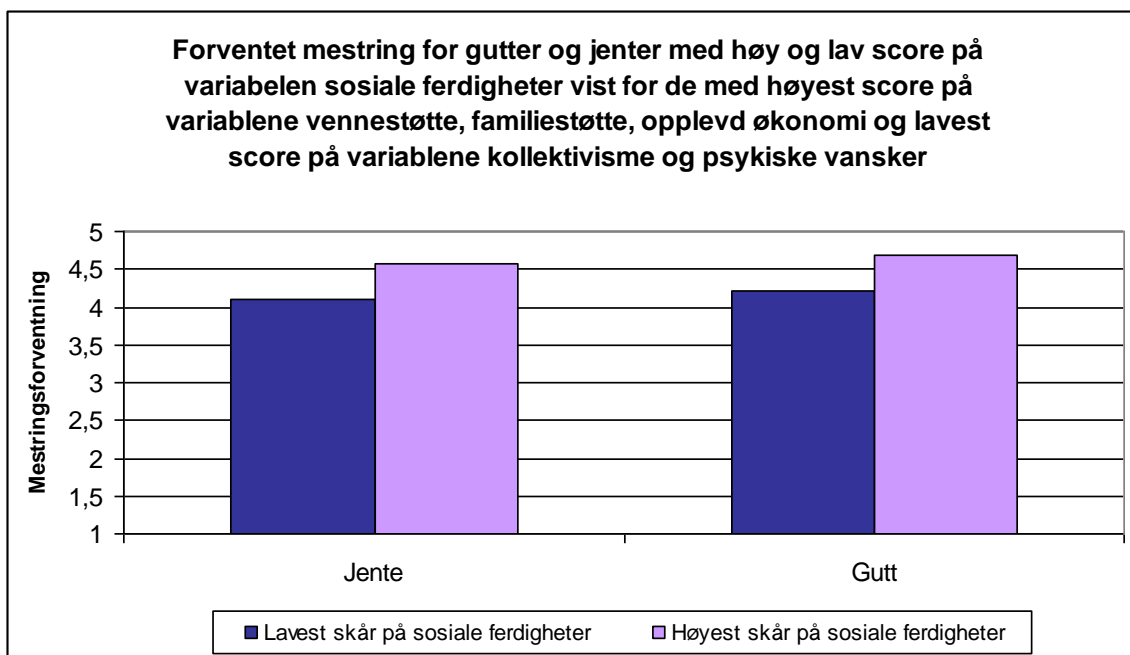
Modell 3 (tabell 5-1) viser gjennomsnittelig mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom når det også er tatt hensyn til sosiale ferdigheter og psykisk helse. Modellen undersøker om sosiale ferdigheter og psykisk helse har betydning for mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Det er som tidligere nevnt viktig å være klar over at sammenhengen mellom sosiale ferdigheter, psykisk helse og mestringsforventning til dels er dynamisk. Dette er ingen uvanlig situasjon i samfunnsvitenskapene, og spesielt ikke i undersøkelser av personlighetsvariabler. Det er imidlertid gode teoretiske og empiriske grunner til å anta at sosiale ferdigheter og god psykisk helse fremmer mestringsforventning, og jeg ser det dermed som nødvendig å undersøke effekten av disse variablene.

Konstantleddet refererer nå til majoritetsjenter som skårer lavest på sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie, kollektivismen og sosiale ferdigheter, og høyest på opplevelse av økonomi og psykisk helse. Modellen tester ut hypotese H7a, H7b, H8a og H8b. H7a får støtte hvis betydningen av sosiale ferdigheter har en signifikant effekt på mestringsforventning. H8a får tilsvarende støtte dersom betydningen av psykisk helse har en signifikant effekt på mestringsforventning. Det gis støtte til H7b dersom forskjeller i sosiale ferdigheter bidrar til å forklare variasjonen i mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom, og det gis tilsvarende støtte til H8b dersom forskjeller i psykisk helse bidrar til å forklare variasjonen i mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom.

Det fremgår av modell 3 at både effekten av psykisk helse og effekten av sosiale ferdigheter er av stor betydning for mestringsforventning. Vi ser av modellen at både en god psykisk helse og gode sosiale ferdigheter fører til økning i mestringsforventning. I overgangen fra modell 2 til modell 3 skifter helningskoeffisientene fortegn fra minus til pluss for etterkommere og innvandrere. Koeffisienten for etterkommere stiger fra -0,021 til 0,068, mens koeffisienten for innvandrere stiger fra -0,096 til 0,030. Selv om sammenhengene fremdeles ikke er signifikante er det nå en svak tendens i retning av at både innvandrere og etterkommere har høyere mestringsforventning enn majoritetsungdom. Tendensen peker i retning av at etterkommere har høyest mestringsforventning når de øvrige variablene i

modellen holdes likt. Dette kan imidlertid ikke fastslås fordi koeffisientene for etnisk bakgrunn ikke er statistisk signifikante, og fordi signifikansnivået i denne analysen er satt til å være på 5 prosent. Dette betyr at jeg aksepterer en fem prosents sannsynlighet for at jeg beholder et resultat som er feilaktig. Det kan dermed heller ikke i modell 3 gis støtte til H1. Jeg har tidligere nevnt hvordan et lite utvalg kan bidra til at standardfeilen blir høy. I denne undersøkelsen er det enda en faktor som kan bidra til at standardfeilen blir høy. Krysstabeller viser at elevene fordeler seg ganske likt på de uavhengige variablene i undersøkelsen. Dette kan også være en forklaring på manglende signifikans.

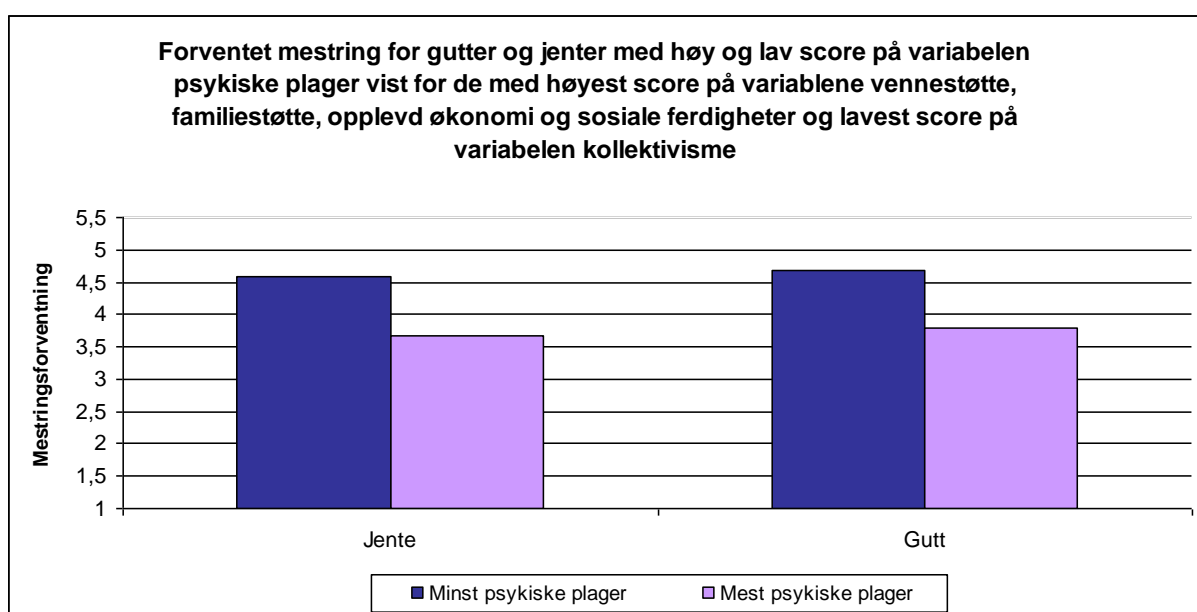
*Figur 5-2 Betydningen av sosial ferdigheter for mestringsforventning*



Sosiale ferdigheter er den uavhengige variabelen som forklarer nest mest av variasjonen i mestringsforventning. Vi ser i figur 5-2, og resultatene fra modell 3 (tabell 5-1) at de som skårer høyt på sosiale ferdigheter har signifikant høyere mestringsforventning enn de som skårer lavt på sosiale ferdigheter når de andre uavhengige variablene holdes konstant.

De observerte etniske forskjellene er ikke statistisk signifikante når det gjelder betydningen av sosiale ferdigheter på mestringsforventing<sup>44</sup>. Det er i eksempelet tatt utgangspunkt i en som kommer positivt ut på alle de andre uavhengige variablene. Det er imidlertid grunn til å anta at de som har lavest sosiale ferdigheter i virkeligheten vil komme langt dårligere ut på flere av de andre variablene enn de som har gode sosiale ferdigheter.

Figur 5-3 Betydningen av psykisk helse for mestringsforventing



Psykisk helse er den uavhengige variabelen som forklarer mest av variasjonen i mestringsforventing. Vi ser i figur 5-3, og resultatene fra modell 3 (tabell 5-1) at de som skårer lavest på psykiske plager har signifikant høyere mestringsforventing enn de som skårer høyt på psykiske plager når de andre uavhengige variablene holdes konstant. De observerte etniske forskjellene er ikke statistisk signifikante når det gjelder betydningen av psykisk helse på mestringsforventing<sup>45</sup>. Det er i eksempelet tatt utgangspunkt i en som kommer positivt ut på alle de andre uavhengige variablene. Det er imidlertid grunn til å anta

<sup>44</sup> Det ble testet for samspill mellom etnisk bakgrunn og sosiale ferdigheter. Samspillsleddet var ikke signifikant.

<sup>45</sup> Det ble testet for samspill mellom etnisk bakgrunn og psykisk helse. Samspillsleddet var ikke signifikant.

at de som har mest psykiske plager i virkeligheten vil komme langt dårligere ut på flere av de andre variablene enn de som har god psykisk helse.

Kjønnskoeffisienten i modell 3 stiger, og er blitt signifikant på 5 %-nivå. Gutter skårer 0,105 høyere på mestringsforventning enn jenter. Dette betyr at jenter har lavere mestringsforventning enn gutter når effekten av de øvrige variablene i modellen holdes likt. Det er et interessant funn at kjønn nå utgjør en signifikant forskjell i mestringsforventning. Jeg vil imidlertid teste om det foreligger samspill mellom kjønn og etnisk bakgrunn fordi det foreligger teoretiske grunner til å anta dette. Dette vil jeg gjøre i modell 4.

Koeffisientene for sosial støtte fra venner, kollektivism og opplevelse av økonomi synker i overgangen fra modell 2 til modell 3, men er fortsatt signifikante. Koeffisienten for sosial støtte fra familie er den eneste av koeffisientene som ble innført i modell 2 som ikke lenger er signifikant. Dette betyr at når det kontrolleres for sosiale ferdigheter og psykisk helse forsvinner den signifikante effekten av sosial støtte fra foreldre. Det er imidlertid fortsatt en tendens i retning av at sosial støtte fra foreldre er av betydning for mestringsforventning, men styrken til koeffisienten er blitt vesentlig mindre. Men fordi koeffisienten ikke er signifikant kan det ikke gis støtte til hypotese H4. Det kan tenkes at den tidligere observerte sammenhengen mellom sosial støtte fra familie og mestringsforventning er konfundert av de bakenforliggende variablene sosiale ferdigheter og psykisk helse. Er dette tilfelle foreligger det en spuriøs effekt. En spuriøs effekt er en tilsynelatende årsakssammenheng mellom en uavhengig og en avhengig variabel som skyldes en tredje bakenforliggende variabel. Dette innebærer en falsk korrelasjon (Skog 2005: 54). Det er imidlertid mer sannsynlig at sammenhengen er indirekte. En indirekte kausalrelasjon kjennetegnes ved at årsaken virker via en mellomliggende variabel (Skog 2005:54). I dette tilfellet betyr dette at sosial støtte fra foreldre påvirker barnas mestringsforventning gjennom sosiale ferdigheter og psykisk helse. Det å oppleve sosial støtte fra foreldre øker dermed sjansen for å ha gode sosiale ferdigheter og god psykisk helse, som igjen medfører høy mestringsforventning.

Koeffisienten for sosial støtte fra venner er signifikant på 1 %-nivå. Dette betyr at sosial støtte fra venner har en positiv effekt på mestringsforventning. At koeffisienten som refererer til opplevd økonomi fremdeles er signifikant, bekrefter antakelsen om at opplevelsen av en trygg økonomi er av betydning for mestringsforventning. Det vil imidlertid være interessant å undersøke om effekten er forskjellig for majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere. Jeg

vil innføre et samspillsledd for å teste dette i modell 5. Den justerte  $R^2$  viser at modell 3 i større grad forklarer variasjonen i mestringsforventning enn i de tidligere modellene. Den justerte  $R^2$  er 0,154. Med andre ord er modellens forklaringskraft på 15,4 %. De uavhengige variablene som gir størst forklaringsbidrag i modell 3 er sosiale ferdigheter og psykisk helse.

Tabell 5-2: Lineær regresjon med mestringsforventning som avhengig variabel: modell 4-5: innføring av samspillsledd

	Modell 4		Modell 5	
	B	Std.Feil	B	Std.Feil
Konstant	2,886	0,236	2,881	0,234
Etterkommere	0,119	0,076	0,064	0,056
Innvandrere	0,056	0,113	0,04	0,079
Kjønn	0,147*	0,061	0,114*	0,047
Sosial støtte fra venner	0,177**	0,057	0,184**	0,057
Sosial støtte fra familie	0,07	0,066	0,068	0,066
Kollektivism (sosial kontroll)	-0,134**	0,042	-0,135**	0,042
Opplevd økonomi	-0,086*	0,036	0,011	0,045
Sosiale ferdigheter	0,156***	0,026	0,16***	0,026
Psykisk helse	-0,03***	0,005	-0,03***	0,005
Etterkommer*kjønn	-0,109	0,107		
Innvandrer*kjønn	-0,054	0,152		
Etterkommer*opplevd økonomi			-0,231**	0,079
Innvandrer*opplevd økonomi			-0,259*	0,107
Justert R2	15,30 %		16,20 %	
N	1039		1039	
*p<0,05, **p < 0,01, *** p < 0,001, a p < 0,1,				
Ref.kat: Majoritetsjenter som skårer lavest på vennestøtte, familiestøtte, kollektivism, sosiale ferdigheter, og høyest på opplevd økonomi og psykisk helse				

#### Modell 4 og 5

Modell 4 og 5 (tabell 5-2) viser gjennomsnittelig mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom når det også er innført samspillsledd mellom kjønn og etnisk bakgrunn, og samspillsledd mellom opplevd økonomisk situasjon og etnisk bakgrunn.



Før gjennomføringen av selve analysene, ble det laget samspillsledd ved å multiplisere etnisk bakgrunn og kjønn med hver av de andre ulike uavhengige variablene<sup>46</sup>.

### **Samspillsledd mellom etnisk bakgrunn og kjønn**

Jeg vil undersøke om det er samspill mellom etnisk bakgrunn og kjønn, ut fra en forventning om at effekten av kjønn kan være ulik for ungdommer med norsk og ikke-vestlig bakgrunn. Ifølge hypotese H2 kan kjønnsforskjellene være annerledes blant innvandrere og etterkommere enn blant norsk ungdom. Ved å inkludere samspillsleddet kjønn\*etnisk bakgrunn vil jeg kontrollere for kjønn og anslå effekten av å være innvandrer eller etterkommer mer presist. Jeg ønsker altså å undersøke hvorvidt styrken i effekten av kjønn på mestringsforventning er forskjellig for minoritets- og majoritets elever. Samspill innebærer at effekten av en uavhengig variabel er avhengig av effekten på en annen uavhengig variabel (Skog 2004). Det kan for eksempel tenkes at det å være jente vil ha en sterkere effekt på mestringsforventning for innvandrere enn for etterkommere og majoritetsungdom.

### *Modell 4*

Modell 4 viser at det ikke er signifikante forskjeller i mestringsforventning etter at samspillsleddet mellom etnisk bakgrunn og kjønn er inkludert. Jeg har dermed ikke fått støtte til hypotese H2: Effekten av kjønn på mestringsforventning er ulik for majoritets elever, innvandrere og etterkommere. Selv om resultatene ikke er signifikante er det imidlertid flere ting som tilsier at det kan være en substansiell forskjell i populasjonen. Koeffisientenes retning og styrke underbygger dette. Retningen på koeffisientene viser at norske gutter har høyest mestringsforventning, mens etterkommer- og innvandrer gutter har lavest. Blant jentene er tendensen motsatt. Innvandrer- og etterkommer jenter har høyest mestringsforventning, mens majoritets jenter har lavest mestringsforventning. Koeffisientene viser at spredningen er større blant guttene enn jentene. Dette kan dermed indikere at effekten av etnisk bakgrunn er større for gutter enn for jenter. En grunn til at resultatene ikke ble signifikante kan være

---

<sup>46</sup> Det er testet for samspill mellom etnisk bakgrunn og de andre uavhengige variablene. Disse samspillsleddene er utelatt i tabell 5-2 da de verken er signifikante eller har relevans for hypotesene. Samspillsleddet mellom etnisk bakgrunn og opplevd økonomi ble signifikant, mens samspillsleddet mellom etnisk bakgrunn og kjønn ikke ble signifikant. Dette samspillsleddet beholdes likevel fordi sammenhengen mellom etnisk bakgrunn og kjønn undersøkes i hypotese H2: Effekten av kjønn på mestringsforventning er ulik for majoritets elever, innvandrere og etterkommere. Det foreligger mye tidligere forskning som er opptatt av betydningen av effekten av etnisk bakgrunn på kjønn.

størrelsen på gruppene i utvalget som sammenlignes etter inkludering av samspillsledd. Gruppene med innvandrer gutter og innvandrer jenter er de minste gruppene der innvandrer gutter består av 66 respondenter, mens innvandrer jenter består av 57 respondenter. Standardfeilen tilhørende koeffisienten til samspillsleddet etterkommer\*kjønn er 0,107, mens standardfeilen tilhørende koeffisienten til samspillsleddet innvandrer\*kjønn er 0,152. Jo færre observasjoner, desto større blir standardfeilen og vanskeligere blir det å påvise en faktisk eksisterende sammenheng (Skog 2005:228). Jeg vil komme beskrive sammenhengen mellom kjønn og etniske bakgrunn nærmere i neste kapittel (6.1.1).

Forskjellene i mestringsforventning mellom majoritetslever, etterkommere og innvandrere er imidlertid heller ikke signifikante i modell 4. Den justerte  $R^2$  i modell 4 forteller at modellens forklaringskraft er på 15,3 prosent.

### *Modell 5*

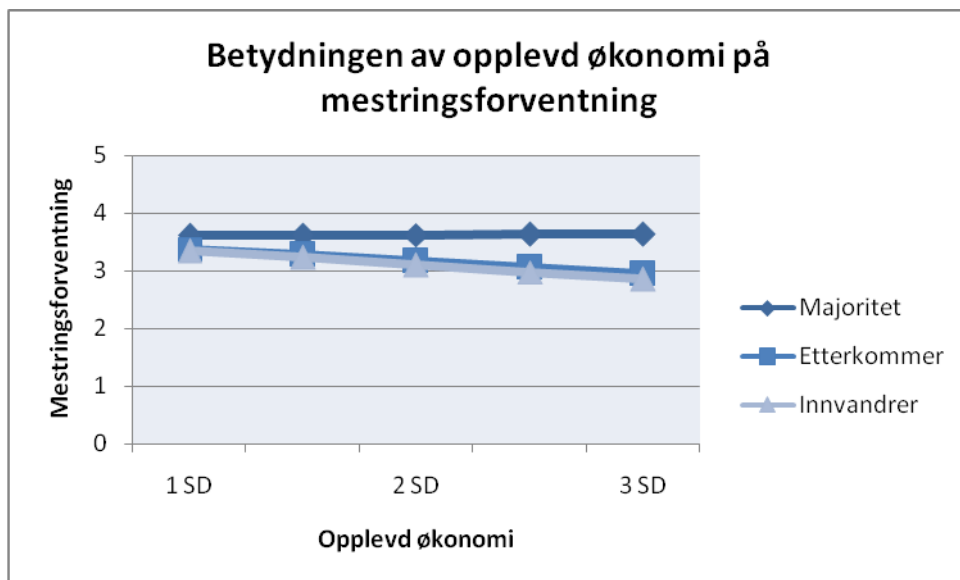
#### **Samspillsledd mellom etnisk bakgrunn og opplevelse av familiens økonomi**

Jeg vil undersøke om det er samspill mellom etnisk bakgrunn og opplevelse av økonomi i familien, ut fra en forventning om at effekten av opplevelsen av familiens økonomi kan være ulik for ungdommer med norsk og ikke-vestlig bakgrunn. Ifølge hypotese H6b har en dårlig opplevd økonomi en sterkere effekt på mestringsforventning blant majoritetsungdom enn blant minoritetsungdom. Ved å inkludere samspillsleddene innvandrer\*økonomiopplevelse og etterkommer\*økonomiopplevelse, vil jeg kontrollere for opplevelse av familiens økonomi og anslå effekten av å være innvandrer eller etterkommer mer presist.

I modell 5 ser vi at effekten av opplevd økonomi har en større negativ betydning for mestringsforventning blant minoritetsungdom enn blant majoritetsungdom. Koeffisienten for opplevd økonomi har steget og tilhører nå majoritetsungdom som skårer 0,11 på opplevd økonomi. Koeffisienten tilhørende samspillsleddet for etterkommere er -0,231 mens koeffisienten tilhørende samspillsleddet for innvandrere er -0,259. Summen av koeffisienten for etnisk bakgrunn og samspillsleddet er -0,121 for etterkommere, og -0,149 for innvandrere. Dette betyr at effekten av en dårlig opplevd økonomi på mestringsforventning varierer med

etnisk bakgrunn, og er sterkest for innvandrere. Disse funnene peker i motsatt retning enn forventet, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6 (6.1.4).

Figur 5-4 Betydningen av opplevd økonomi på mestringsforventning etter inndelingen innvandrere, etterkommere og majoritet



Figur 5-4 viser forskjellene i effekten av opplevd økonomi på mestringsforventning for de tre etniske gruppene. Opplevd økonomi er målt med z-skåre, noe som betyr at koeffisienten angir endringen i mestringsforventning ettersom opplevd økonomi endres med et standardavvik. Figuren viser at effekten av opplevd økonomi har en større negativ betydning for mestringsforventning blant minoritetsungdom enn blant majoritetsungdom

Forskjellene i mestringsforventning mellom majoritets elever, etterkommere og innvandrere er ikke signifikante i noen av modellene. Selv om sammenhengen ikke er signifikant er det en svak tendens til at etterkommere har noe høyere mestringsforventning enn majoritetsungdom når de andre kontrollvariablene holdes likt. Det er imidlertid ingen forskjell mellom innvandrere og majoritetsungdom. Resultatene fra analysene tilsier at jeg ikke får støtte for H1: Innvandrere har lavere mestringsforventning enn etterkommere og majoritets elever. Det er dermed ikke gode nok statistiske grunner til å uttale seg om en systematisk forskjell i mestringsforventning etter inndelingen innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom.

Hypotesen må dermed forkastes. Koeffisientene for kjønn, sosial støtte fra venner, kollektivism, sosiale ferdigheter og psykisk helse har i modell 5 fortsatt en signifikant effekt på mestringsforventning. Fordi samspillet mellom etnisk bakgrunn og opplevd økonomi er inkludert er ikke koeffisienten for opplevd økonomi signifikant lenger. Når det innføres samspill mellom to variabler foreligger det ikke lenger en bestemt effekt av hver variabel lenger (Skog 2005:304). Den justerte  $R^2$  i modell 5 forteller at 16,2 prosent av variasjonen i mestringsforventning forklares av variablene som inngår i den siste modellen. Med andre ord er det modell 5 som gir størst forklaringsbidrag av variasjonen i mestringsforventning i denne analysen. En grunn til at forklart varians ikke er høyere er at mestringsforventning er et svært komplekst fenomen. Når man studerer personlighets- og atferdsvariabler er det veldig mange faktorer som spiller inn<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup>  $R^2$  blir for eksempel som oftest langt høyere hvis det er variasjoner i inntekt og utdanning som skal forklares (Ringdal 2001).

Tabell 5-3: Lineær regresjon med mestringsforventning som avhengig variabel: modell 1-5

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	B	Std.Feil	B	Std.Feil	B	Std.Feil	B	Std.Feil	B	Std.Feil
Konstant	3,586	0,042	2,547	0,228	2,903	0,235	2,886	0,236	2,881	0,234
Etterkommere	0,018	0,058	-0,021	0,058	0,068	0,057	0,119	0,076	0,064	0,056
Innvandrere	-0,135	0,082	-0,096	0,082	0,03	0,08	0,056	0,113	0,04	0,079
Kjønn	0,032	0,051	0,057	0,049	0,11*	0,047	0,147*	0,061	0,114*	0,047
Sosial støtte fra venner			0,282***	0,059	0,174**	0,057	0,177**	0,057	0,184**	0,057
Sosial støtte fra familie			0,149*	0,068	0,073	0,066	0,07	0,066	0,068	0,066
Kollektivism (sosial kontroll)			-0,142**	0,044	-0,133**	0,042	-0,134**	0,042	-0,135**	0,042
Opplevd økonomi			-0,148***	0,036	-0,085*	0,036	-0,086*	0,036	0,011	0,045
Sosiale ferdigheter					0,157***	0,026	0,156***	0,026	0,16***	0,026
Psykisk helse					-0,03***	0,005	-0,3***	0,005	-0,03***	0,005
Etterkommer*kjønn							-0,109	0,107		
Innvandrer*kjønn							-0,054	0,152		
Etterkommer*opplevd økonomi									-0,231**	0,079
Innvandrer*opplevd økonomi									-0,259*	0,107
Justert R2	0,00 %		7,90 %		15,40 %		15,30 %		16,20 %	
N	1039		1039		1039		1039		1039	

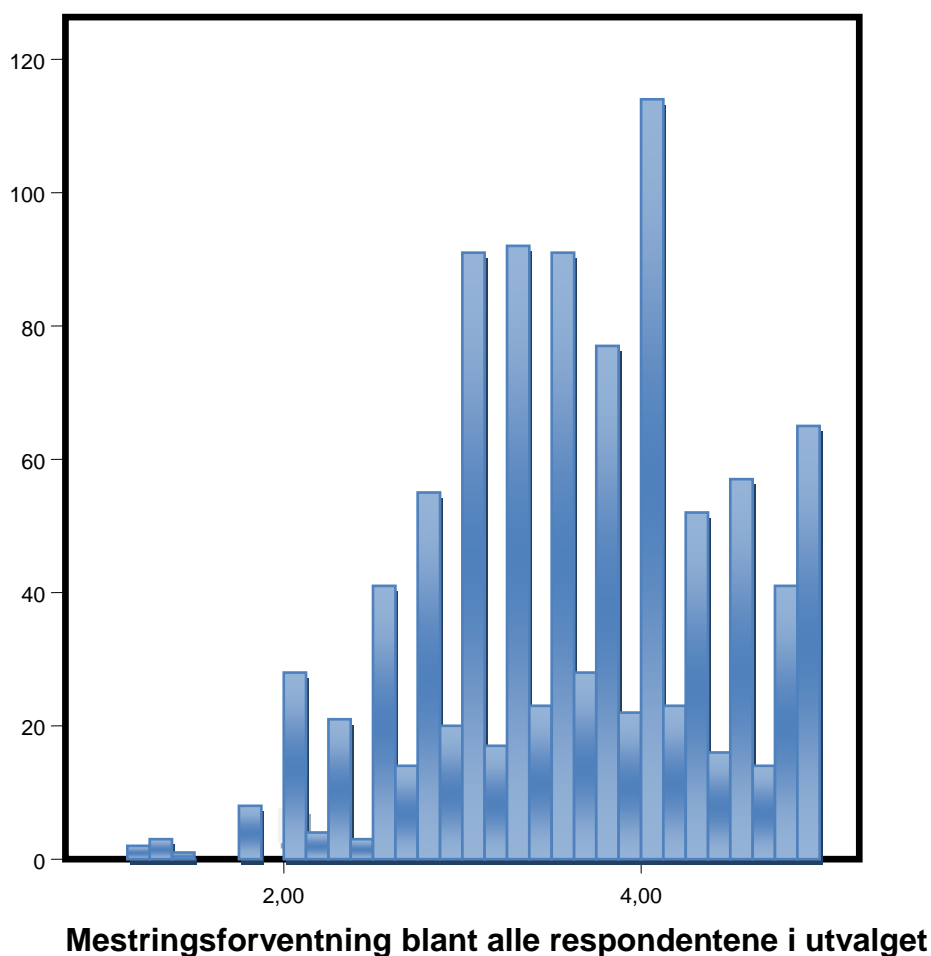
\*p<0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\* p < 0,001, a p < 0,1,  
 Ref.kat: Majoritetsjenter som skårer lavest på vennestøtte, familiestøtte, kollektivism og sosiale ferdigheter, og høyest på opplevd økonomi og psykiske helse

## 5.4 Oppsummering av funn

Denne oppgaven har undersøkt om det er forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Oppgaven har også undersøkt hvilke faktorer som er av betydning for mestringsforventning for ungdom generelt, og om det er noen spesifikke faktorer som har forskjellige effekt på mestringsforventning for ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Et viktig funn er at de fleste ungdom opplever at de har god mestringsforventning (figur 5-5). Det er imidlertid et mindretall som ikke har dette. Et annet viktig funn er at det ikke er signifikante forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Analysene viser derimot at kjønn, sosial støtte fra venner, kollektivism (sosial kontroll), opplevd økonomi, sosiale ferdigheter og psykisk helse har signifikante effekter på mestringsforventning. Elever som opplever mye sosial støtte, en trygg økonomi, sosiale ferdigheter og god psykisk helse har mye høyere mestringsforventning enn elever som opplever lite sosial støtte, utrygg økonomi, få sosiale ferdigheter og dårlig psykisk helse. Det er spesielt god psykisk helse og gode sosiale

ferdigheter som har en positiv sammenheng med mestringsforventning. Mine funn viser at norske gutter har høyere mestringsforventning enn norske jenter, men at det er flere ting som tyder på at denne tendensen kan være motsatt blant minoritetsungdom. Resultatene viser også at effekten av en dårlig økonomi i familien har en sterkere effekt for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom.

Figur 5-5 Fordeling av elevenes mestringsforventning. N = 1039



Figur 5-5 viser fordelingen av hvordan mestringsforventning elevene i utvalget rapporterer at de har. Vi ser av tabellen at de fleste opplever at de har middels god eller god mestringsforventning. Flertallet av unge kommer som tidligere nevnt også positivt ut på sosial støtte fra venner og familie, opplevd økonomi og psykisk helse. Samlet sett indikerer dette at de fleste unge trives og har muligheter for å mestre sentrale arenaer senere i livet. Et mindretall har imidlertid ikke så god mestringsforventning. De fleste som har lav mestringsforventning kommer også dårlig ut på en rekke av de andre uavhengige variablene.

Verdien 1 på den avhengige variabelen gir lavest score på mestringsforventning, mens verdien 5 gir høyest score. Gjennomsnittet er på 3,6<sup>48</sup>, mens standardavviket er på 0,8. Fordelingen viser den faktiske tendensen før det er kontrollert for de uavhengige variablene. I avslutningskapittelet vil jeg drøfte de empiriske funnene nærmere opp mot problemstillingene. Jeg vil i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket diskutere hvilke mekanismer det er rimelig å anta kan ha frembrakt funnene.

---

<sup>48</sup> Jeg viser gjennomsnittelig mestringsforventning for utvalget samlet fordi det er minimale forskjeller i gjennomsnittelig mestringsforventning etter inndelingen innvandrere, etterkommere og majoritet. Mens gjennomsnittet for majoritet og etterkommere er 3,6 er gjennomsnittet for innvandrere 3,5. Standardavviket er litt høyere for etterkommere og innvandrere enn for majoritet. Mens standardavviket for majoritet er 0,8, er standardavviket for innvandrere og etterkommere 0,86.

## 6 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene fra kapittel 5, og se disse i sammenheng med tidligere forskning og teori. Jeg vil først vise hovedfunn tilknyttet de ulike variablene. Hovedfunn tilknyttet etnisk bakgrunn vil diskuteres gjennomgående. Jeg vil så benytte det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 3 for å forstå og forklare ulike faktorer som er av betydning for forventet og reell mestring. Avslutningsvis vil jeg trekke noen konklusjoner, og peke ut tiltak og temaer for videre forskning som omhandler mestring blant ungdom. Denne studien har tatt utgangspunkt i tre problemstillinger. Den første problemstillingen stilte spørsmål om det var om det var forskjeller i mestringsforventning mellom ungdom med ulik etnisk bakgrunn. Den andre problemstillingen stilte spørsmål ved hvilke faktorer som er av betydning for mestringsforventning blant ungdom. Dette gjelder både generelle faktorer som ser ut til å ha en lik betydning for de tre etniske gruppene, og på spesifikke faktorer som ser ut å ha en forskjellig betydning for de tre etniske gruppene. Den tredje problemstillingen tok sikte på å besvare hva som kan forklare forskjeller i forventet og reell mestring blant ungdom. Problemstillingene ble spesifisert i tolv hypoteser som ble besvart i kapittel 5.

### 6.1 Hovedfunn

#### 6.1.1 Forklaringer på betydningen av kjønn

Resultatene fra analysene viser at kjønn har en signifikant effekt på mestringsforventning. Funnene viser at gutter har signifikant høyere mestringsforventning enn jenter.

I hypotese H2 forventet jeg at effekten av kjønn på mestringsforventning var ulik for majoritetslever, innvandrere og etterkommere. Resultatene viste imidlertid at det ikke var signifikante forskjeller ved innføring av samspillsledd mellom etnisk bakgrunn og kjønn. Det er imidlertid mulig å problematisere resultatene. Grunnen til at resultatene ikke blir signifikante kan skyldes at det kun er 66 innvandrer gutter og 57 innvandrer jenter i utvalget. Standardfeilen tilhørende koeffisientene er også høye. En høy standardfeil til bidra til at resultatene ikke blir signifikante (Skog 2005). Det at størrelsene på koeffisientene er så store, og tendensen er forskjellig blant majoritets- og minoritetslever kan også tyde på at det kan



være en faktisk eksisterende kjønnsforskjell mellom minoritet og majoritet i populasjonen. Retningen på koeffisientene tilsier at norske gutter har høyest mestringsforventning, mens etterkommer-og innvandregutter har lavest. Blant jentene er tendensen motsatt. Innvandrer- og etterkommerjenter har høyest mestringsforventning, mens norske jenter har lavest mestringsforventning. Det er imidlertid en større spredning blant guttene enn jentene. Det er teoretiske og empiriske grunner til å anta at kjønnsmønsteret kan være annerledes hos minoritet enn hos majoritet. Norsk forskning på majoritets elever har vist at gutter har høyere mestringsforventning enn jenter. Jenter undervurderer egne evner og ferdigheter og har en større tendens til å forklare nederlag med indre, stabile og ukontrollerbare faktorer enn gutter. Gutter har derimot en tendens til å overvurdere egne evner og ferdigheter og forklare nederlag med ytre årsaker som uflaks og ytre faktorer (Imsen 1998). Et gjennomgående funn i forskningslitteraturen er at kjønnsrollemønsteret er mer tradisjonelt i minoritetsfamilier enn i majoritetsfamilier. Dette innebærer at flere minoritetsforeldre har strengere regler for sine døtre enn for sine sønner (Prieur 2004; Torgersen 2005). En konsekvens av dette kan være at jentene blir mer pliktoppfyllende, jobber hardere med skolearbeid og blir med opptatt av å følge normer enn guttene (Krange & Bakken 1998). Dette er faktorer som kan tenkes å være av sterk betydning for mestringsforventning. Forskning har vist at minoritetsgutter har mer depressive plager enn majoritetsgutter (Oppedal 2003). Forskning har også vist at minoritetsgutter utgjør en spesielt utsatt gruppe for å gjøre det dårlig på skolen, droppe ut av skolen (Bakken 2003; SSB 2008a), være involvert i asosial atferd og begå mer alvorlig kriminalitet enn både minoritetsjenter og majoritets elever generelt (Øia 2007). Dette er faktorer som kan antas å ha en sammenheng med lav mestringsforventning.

Årsaker til at resultatene ikke er klare og entydige kan også være fordi kategoriene etnisk bakgrunn og kjønn er svært kompliserte og sammenvevde kategorier bestående av svært forskjellige individer. Det kan tenkes at kjønnsforskjellene er større mellom ungdom med ulik landbakgrunn, enn blant innvandrere og etterkommere som grupper. Forskning har for eksempel funnet at minoritetsgutter med foreldre fra Somalia har høyere mestringsforventning enn gutter med foreldre fra Iran, og at jenter med foreldre fra Pakistan har høyere mestringsforventning enn jentene med foreldre fra Somalia, Iran og Tyrkia (Oppedal 2007). Det er behov for videre forskning som kan nyansere og vise hvordan sammenhengen mellom kjønn, etnisk bakgrunn og mestringsforventning er, både etter inndelingen innvandrere, etterkommer og majoritet, og mellom ulike nasjonalitetsgrupper.

### **6.1.2 Forklaringer på betydningen av sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie og kollektivistiske orienteringer**

Hypotese H3 antok at sosial støtte fra venner hadde en positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere. Funnene var signifikante, og analysene støttet dermed hypotese H3. Resultatene viser at sosial støtte fra venner er av stor betydning for mestringsforventning, noe som underbygger tidligere forskning (Cohen & Wills 1985; Bandura 1997; 2006a; Mathiesen et al. 2007). Krysstabeller viser også at de fleste ungdom opplever god sosial støtte fra venner uavhengig av etnisk bakgrunn (tabellen er ikke vist). Disse resultatene er i samsvar med tidligere forskning som har vist at de fleste ungdom har mange venner og inngår i mer eller mindre faste jevnalderrelasjoner (Bakken 1998; Heggen & Øia 2005; Torgersen 2005).

Den fjerde hypotesen H4 antok at forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtok etter kontroll for sosial støtte fra familie. Sosial støtte fra familie hadde ingen signifikant effekt på mestringsforventning, og bidro heller ikke til å forklare variasjoner mellom de tre etniske gruppene. Hypotesen ble derfor forkastet. Det kan imidlertid ikke utelukkes at sosiale støtte fra foreldre har en substansiell betydning for mestringsforventning. Sannsynligvis eksisterer det en indirekte effekt mellom sosial støtte fra familie, sosiale ferdigheter og psykisk helse. Det at utvalget er lite og standardfeilen er høy kan også ha påvirket at resultatene ikke ble signifikante. Det er bredt dokumentert at støtte og omsorg fra foreldre har en positiv effekt på både selvbilde og mestring (Bandura 1997; 2006a; Torgersen 2005; Heggen & Øia 2005). Empiriske studier har vist at mens majoritetsungdom opplever mer sosial støtte fra foreldre opplever innvandrere mer sosial kontroll fra foreldre (Heggen & Øia 2005). Det kan tenkes at mange minoritetsforeldre har sterke forventninger om at barna skal gjøre det bra i skolen fordi dette er en måte barna kan forbedre sin sosiale status (Kao & Tienda 1995). Det kan tenkes at forventningene slår forskjellig ut på forskjellige individer. Det kan for eksempel tenkes at minoritetsungdom som både opplever mye sosial støtte og kontroll fra foreldre vil oppleve høy mestringsforventning, mens de som bare opplever en streng sosial kontroll fra foreldre vil oppleve lav mestringsforventning. Tidligere studier har vist at mange minoritetsforeldre opplever det

som spesielt viktig at barna respekterer deres autoritet, da reguleringen fra majoritetssamfunnet ikke er i tråd med deres egne regler (Nyberg 1993 i Torgersen).

Kollektivism har en negativ signifikant sammenheng med mestringsforventning. Dette betyr at det er en tendens til at elever som skårer høyt her vil ha lavere mestringsforventning enn de som skårer lavt. Fordi målet på kollektivism i denne undersøkelsen gir en indikasjon på sosial kontroll tilsier resultatene at mye sosial kontroll fra foreldre har en negativ effekt på mestringsforventning. Dette er et interessant funn. Det gis støtte til hypotese H5a: Kollektivism har en negativ effekt på mestringsforventning for innvandrere, etterkommer og majoritetsungdom. Det kan imidlertid ikke gis støtte til hypotese H5b: Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for kollektivistisk orientering. Dette fordi det i utgangspunktet ikke er signifikante forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom.

#### **6.1.4 Forklaringer på betydningen av økonomisk opplevelse i familien**

Resultatene fra analysene viser at opplevd økonomi har en signifikant effekt på mestringsforventning. Funnene viser at de som opplever en trygg økonomi har signifikant høyere mestringsforventning enn de som opplever en utrygg økonomi i familien. En trygg og god økonomi i familien bidrar dermed til høyere mestringsforventning blant unge. Det er Da forskning på hvordan opplevd økonomi virker inn på mestringsforventning er svært begrenset, har jeg lite empiri å sammenligne dette funnet med. Forskning har imidlertid funnet at det å komme fra fattige familier i seg selv ikke er årsak i til psykiske vansker, kriminalitet eller rusmisbruk. Det er opplevelsen av det å føle seg fattig som tenderer i retning av slike problemer (Underlid 2005; Aakervik 2005; SSB 2008b). Mine funn viser tilsvarende at opplevd dårlig økonomi i familien har en negativ virkning på ungdoms mestringsforventning. Ifølge Kjell Underlid har opplevelsen av fattigdom flere konsekvenser enn materiell deprivasjon, særlig i rike land der flertallet har god økonomi. Underlid fant at dagens fattigdom i Norge er av relativ karakter der dårlig opplevd økonomi gir utrygghet, liten autonomi, sosiale devaluering og lav selvfølelse (Underlid 2005).

Hypotese H6 antok at effekten av opplevelse av økonomi på mestringsforventning er sterkere for majoritets elever, enn for innvandrere og etterkommere. Etter innføring av samspillsledd viste analysene at det eksisterer en motsatt sammenheng. Hypotesen ble dermed ikke støttet. Opplevelsen av en dårlig økonomi medfører lavere mestringsforventning for minoritets ungdom enn for majoritets ungdom. Tidligere forskning har vist at lav sosioøkonomisk status har en større negativ effekt på blant annet skoleprestasjoner og utdanning blant majoritets elever enn blant minoritets elever (Bakken 2003; Fekjær 2006). Forskning har også vektlagt hvordan karakteristikker som personlige særinteresser og materielle goder kjennetegner en vestlig livsstil (Underlid 2005; Kvalem & Wichstrøm 2007), noe som også gir grunn til å tro at en opplevd dårlig økonomi ville slå sterkest ut på mestringsforventning blant majoritets elever. Mine funn er ikke i samsvar med en slik forventet sammenheng mellom etnisk bakgrunn og opplevd økonomi på mestringsforventning. Resultatene viser motsatt at en opplevd dårlig økonomi har en større negativ effekt for mestringsforventning blant minoritets ungdom, og spesielt innvandrere.

En mulig forklaring på hvorfor jeg ikke finner en forventet effekt av samspillsleddet mellom etnisk bakgrunn og opplevd økonomi kan ligge i hvordan samlemålet for opplevd økonomi er målt. Samlemålet for opplevd økonomi inneholder spørsmål om foreldrene krangler om penger, om barna krangler med foreldrene om penger, om foreldrene bekymrer seg for penger og om foreldrene har problemer med å ha råd til å kjøpe ting. Det kan tenkes at spesielt de tre første spørsmålene vil slå ekstra sterkt ut for minoriteten. Mønsteret i minoritetsfamilier kjennetegnes ofte av å være mer tradisjonelt enn i majoritetsfamilier. Som tidligere nevnt er normer som lydighet, forpliktelse og gjensidighet dominerende i oppdragelsespraksiser i minoritetsfamilier, mens frihet og frivillighet står mer sentralt i majoritetsfamilier. Forskning har også vist at minoritets elever tilbringer mer tid i hjemmet enn majoritets elever (Bakken 2003; Øia, Grødem & Krange 2006). Øia, Grødem og Krange (2006) fant at til tross for at minoritetsfamilier objektivt sett har dårligst økonomi, er det flere fattige minoritets barn som opplever økonomien som god sammenliknet med fattige majoritets barn. Dette gir grunn til å tro at økonomiske konflikter i fattige minoritetsfamilier kan dreie seg om alvorlige økonomiske problemer. Det er grunn til å anta at foreldre effektivt skjermer barna fra egne økonomiske bekymringer (Øia, Grødem & Krange 2006). Når foreldre ikke klarer å skjerme barna for økonomiske bekymringer lenger er det også grunn til å tro at de økonomiske problemene er alvorlige. Fordi mange minoritets ungdom er opptatt av å vise lydighet, respekt

og lojalitet ovenfor foreldre kan det tenkes at konflikter mellom foreldre vil være ekstra belastende. Det kan tenkes at mange av barna vil føle de er medskyldige, føle ansvar for familiens økonomiske problemer eller blir frustrerte fordi de ikke vet hva de skal gjøre eller hvem de kan snakke med. Det er grunn til å forvente at dette vil kunne få store innvirkninger på barnas mestringsforventning. Det kan tenkes at den generelle effekten av opplevd økonomi for minoritetsungdom er mer kompleks enn det tidligere forskning til dels har antydnet. Det er behov for mer systematisk og dokumentert kunnskap om sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og opplevelsen av denne både hos minoritet og majoritet.

### **6.1.5 Forklaringer på betydningen av sosiale ferdigheter og psykisk helse**

De fire siste hypotesene gjaldt betydningen av sosiale ferdigheter og psykisk helse. Hypotese H7a antok at sosiale ferdigheter har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere. Hypotese H8a hevdet at god psykisk helse har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere. Analysene viser at både gode sosiale ferdigheter og god psykisk helse er knyttet til høy mestringsforventning, noe som underbygger tidligere forskning (Bandura 1997; 2006; Mathiesen et al. 2007) og støtter hypotesene.

Hypotese H7b antok at forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom avtok etter kontroll for sosiale ferdigheter. Hypotese H8b antok tilsvarende at forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom avtok etter kontroll for psykisk helse. Ved kontroll for sosiale ferdigheter og psykisk helse skiftet koeffisientene til innvandrere og etterkommere retning, men de var fortsatt ikke signifikante<sup>49</sup>. Ingen av modellene gir grunnlag for å generalisere funnene til å også gjelde populasjonen. Det kan dermed ikke gis støtte til hypotese H7b og H8b. Endringen i koeffisienten til etterkommere steg fra -0,21 til 0,068 i overgangen til modell 3, mens koeffisienten til innvandrere tilsvarende steg fra -0,096 til 0,030. Etter innføring av samspillsledd i modell 4 og 5 steg koeffisientene ytterligere.

---

<sup>49</sup> Det ble testet for samspillsledd mellom etnisk bakgrunn og sosiale ferdigheter, og mellom etnisk bakgrunn og psykisk helse. Disse var ikke signifikante.

Analysen<sup>50</sup> av sosiale ferdigheter og psykisk helse viser at innvandrere og etterkommere har signifikant lavere sosiale ferdigheter enn majoritetsungdom, men ikke signifikant dårligere psykisk helse. Dette betyr at det å være minoritetslev ser ut til å øke sjansen for å ha lavere sosiale ferdigheter enn det majoritetslever har. Det å være minoritetslev ser derimot ikke ut til å øke sjansen for å ha dårligere psykisk helse. Dette funnet kan tolkes med en viss optimisme, spesielt for etterkommere. Tidligere forskning har dokumentert at minoritetsungdom kommer dårligere ut på en rekke arenaer i samfunnet enn majoritetsungdom. Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom minoritet og majoritet kan være en viktig forklaringsfaktor til hvorfor det er forskjeller mellom disse gruppene når det gjelder reell mestring på ulike arenaer i samfunnet. Det er grunn til å tro at økt botid vil medføre bedre sosiale ferdigheter, og det kan dermed forventes at etterkommere som bor i Norge over lenger tid vil ha bedre forutsetninger for forventet og reell mestring. Det er imidlertid behov for videre forskning for å kunne si noe sikkert om dette.

Funnene viser at sosiale ferdigheter og psykisk helse er de av variablene som gir størst forklaringsbidrag av variasjonen i mestringsforventning. Det er naturlig å anta at det vil være en sammenheng mellom sosiale ferdigheter og psykisk helse fordi sosiale ferdigheter blant annet kan sees som mål på god psykisk fungering (Mathiesen et al. 2007). Det ble utført en korrelasjonstest for å teste sammenhengen mellom sosiale ferdigheter og psykisk helse.

*Tabell 6-1: Korrelasjon mellom sosiale ferdigheter og psykisk helse*

Pearson r korrelasjonstest	
	Sosiale ferdigheter
Psykisk helse	-0,238**
** = p .01	N=1034

Resultatet av en Pearsons r korrelasjonstest viser at det er en moderat korrelasjon mellom psykisk helse og sosiale ferdigheter. ( $r = -0,238$ )<sup>51</sup>. Det ble funnet positive korrelasjoner

<sup>50</sup> Det ble foretatt regresjonsanalyser med sosiale ferdigheter og psykisk helse som avhengige variabler for å undersøke dette.

<sup>51</sup> En Pearsons korrelasjonskoeffisienter ( $r$ ) med positive eller negative fortegn rundt 0,30 har blitt betegnet som en moderat korrelasjon (Cohen 1988). Teknisk sett betyr dette at høye verdier av enhetene på variabelen sosiale ferdigheter samvarierer med lave verdier for de samme enhetene på variabelen psykisk helse (Skog 2005). I

mellom sosiale ferdigheter og god psykisk helse blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom og hos begge kjønn. I tverrsnittanalyser kan vi si noe om sammenhenger mellom variabler, men lite om årsakssammenhenger. Det er likevel grunn til å anta at årsakssammenhengen mellom sosiale ferdigheter og psykisk helse er dynamisk. Sosiale ferdigheter dreier seg om evne til samarbeid, empati, selvkontroll, selvhverdelse og ansvarlighet og vennekompetanse. Psykisk helse dreier seg om psykiske vansker og psykiske ressurser der grad av emosjonelle symptomer, atferdsproblemer, hyperaktivitet, venneproblemer og prososial atferd vil være avgjørende for den psykiske helsen (Masten et al. 1999 i Mathiesen et al. 2007). En økning i psykisk helse<sup>52</sup> vil mest sannsynlig gi en økning i sosiale ferdigheter, som igjen gir nytt opphav til enda bedre psykisk helse (Skog 2005:65). Det er imidlertid viktig å være klar over at gode sosiale ferdigheter og dårlig psykisk helse ikke er to motpoler. Forskning har vist at det ofte er en sammenheng mellom psykisk helse og sosiale ferdigheter, men at det ikke alltid er slik. Utviklingsveiene til sosiale ferdigheter er forskjellige fra utviklingsveiene til psykiske plager. Mens utvikling av psykiske plager henger sammen med både familiebelastninger og mangel på sosial støtte, har utvikling av sosiale ferdigheter en sterk sammenheng med god sosial støtte, lavt temperament og lav skyhet (Mathiesen et al. 1997). Fremtidig forskning vil kunne bidra til både interessant og viktig kunnskap om sammenhengen mellom sosiale ferdigheter, psykisk helse og mestringsforventing, og om denne kan være ulik for forskjellige etniske grupper.

---

denne studien er høye verdier på sosiale ferdigheter gode sosiale ferdigheter, mens lave verdier på psykisk helse innebærer et fravær av psykiske plager. Vi ser også at sammenhengen er signifikant på 1 % nivå. Det kan dermed fastslås med 99 % sikkerhet at det er en sammenheng mellom sosiale ferdigheter og psykisk helse, og at de med gode sosiale ferdigheter vanligvis har bedre psykisk helse enn de med dårlige sosiale ferdigheter.

<sup>52</sup> Forskning har vist at gener også disponerer for psykisk helse. Når jeg snakker om årsakssammenhengen mellom psykisk helse og sosiale ferdigheter fokuserer jeg på betydningen av miljøfaktorer. Samspillet mellom arv og miljø er veldig sammensatt, og det blir ikke anledning til å gå nærmere inn på det her.

Tabell 6-2 Oppsummering av hypoteser

<b>Tabell 6-2: Oppsummering av hypoteser</b>			
<b>Hypoteser</b>	<b>Støtte</b>	<b>Delvis støtte</b>	<b>Ikke støtte</b>
<b>H1: Innvandrere har lavere mestringsforventning enn etterkommere og majoritetslever</b>			√
<b>H2: Effekten av kjønn på mestringsforventning er ulik for majoritetslever, innvandrere og etterkommere</b>		√	
<b>H3: Sosial støtte fra venner har positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere</b>	√		
<b>H4: Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for sosial støtte fra foreldre.</b>			√
<b>H5a: Kollektivism har en negativ effekt på mestringsforventning for innvandrere, etterkommer og majoritetsungdom</b>	√		
<b>H5b: Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for kollektivism</b>			√
<b>H6a: En god opplevd økonomi har en positiv effekt på mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom</b>	√		
<b>H6b: Effekten av en dårlig opplevd økonomi på mestringsforventning er sterkere for majoritetslever enn for innvandrere og etterkommere.</b>			√
<b>H7a: Sosiale ferdigheter har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere</b>	√		
<b>H7b: Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for sosiale ferdigheter</b>		√	
<b>H8a: God psykisk helse har en sterk positiv betydning for mestringsforventning blant majoritetsungdom, etterkommere og innvandrere</b>	√		
<b>H8b: Forskjeller i mestringsforventning mellom etterkommere, innvandrere og majoritetsungdom avtar etter kontroll for psykisk helse</b>			√

### 6.3 Diskusjon av funn

I denne oppgaven har jeg undersøkt mestringsforventning blant innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Jeg har benyttet forskning fra forskjellige fagretninger og ulike teoretiske perspektiver for å få en helhetlig forståelse av hva mestring er, hvilke faktorer som er av betydning for mestring og hvorfor mestring er så viktig i et samfunnsperspektiv.

Jeg vil avslutte denne studien med å forsøke å gi svar på problemstillingene som ble introdusert innledningsvis.



1.hovedproblemstilling:

**Er det forskjeller i mestringsforventning blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?**

2.hovedproblemstilling:

**Hvilke faktorer er viktige for forventet mestring for ungdom med ulik etnisk bakgrunn?**

3.hovedproblemstilling:

**Hva kan forklare forskjeller i forventet og reell mestring blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?**

De to første problemstillingene er deskriptivt orienterte og tar sikte på å gjengi de empiriske funnene. Mens den første problemstillingen var utgangspunktet for å undersøke om det var forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom, var den andre problemstillingen utgangspunktet for å undersøke hvilke faktorer som kunne bidra til å forklare mestringsforventning blant ungdom generelt. Her legges det både vekt på generelle faktorer som ser ut til å ha en lik betydning for de tre etniske gruppene, og på spesifikke faktorer som ser ut å ha en forskjellig betydning for de tre etniske gruppene. Den tredje problemstillingen knytter de empiriske funnene til tidligere forskning og det teoretiske rammeverket, og tar sikte på å forklare forskjeller i mestring ut i fra et helhetlig perspektiv.

Min 1.hovedproblemstilling var ”Er det forskjeller i mestringsforventning blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?” Resultatene viser at det ikke er signifikante forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom.

Det er dermed ikke grunnlag for å konkludere med at det eksisterer forskjeller i mestringsforventning etter inndelingen innvandrere, etterkommer og majoritetsungdom.

Selv om det er forskjeller i retningen på koeffisientene til innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom er sannsynligheten for at resultatene skyldes tilfeldigheter høyere enn signifikansnivået. Det er viktig å ta forbehold om at jeg bare har undersøkt utvalgte skoler, og at det kan tenkes at det er forskjeller i mestringsforventning mellom minoritet og majoritet på andre skoler. Det kan for eksempel tenkes at det å gå på en flerkulturell skole kan ha flere positive konsekvenser for mestringsforventning for minoritets elever enn det å gå på en skole som nesten utelukkende består av majoritets elever. Det kan også tenkes at det eksisterer

forskjeller i mestringsforventning blant ungdom med ulik landbakgrunn. Det vil alltid være enkelte problemer med inndeling av mennesker i grupper. Store kategorier som innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom kan bidra til å kamuflere forskjeller. I denne undersøkelsen anvendes innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom som analytiske kategorier. Selv om det er store variasjoner innad i hver gruppe innehar også hver gruppe sine fellestrekk. Mens innvandrere har immigrert til Norge, er etterkommere født og oppvokst i Norge. Det er dermed nyttig å undersøke om det eksisterer systematiske forskjeller mellom disse gruppene. I sosiologisk sammenheng er det å undersøke forskjeller mellom grupper et viktig utgangspunkt for å redusere sosiale forskjeller. Det vil være viktig å holde et forsatt fokus på etterkommere fordi dette er en befolkningsgruppe som vil endre seg de kommende årene. Norge har en relativt kort innvandringshistorie i europeisk sammenheng. Videre utgjør etterkommerne en gruppe som er svært unge. I 2007 var det kun 4,5 % av etterkommerne som var over 30 år (SSB 2007). Det er mye som tyder på at etterkommerne vil oppnå bedre tilgang på språklige, kulturelle og økonomiske ressurser med økt botid. Det kan tenkes at dette vil medføre enda høyere forventet og reell mestring.

Den andre problemstillingen var ”Hvilke faktorer er viktige for mestringsforventning for ungdom med ulik etnisk bakgrunn?” Hovedfokuset i denne sammenheng har vært å undersøke hvilken betydning ulike variabler har på mestringsforventning, for å se på hvilke variabler som forklarer mest av variasjonen i mestringsforventning. De variablene som forklarer mest av variasjonen er sosiale ferdigheter og psykisk helse. Teoretisk er det grunn til å anta at disse indre ressursene vil være av betydning for forventet og reell mestring. Mead og Bandura vektlegger betydningen av psykososiale ressurser som avgjørende for mestring og tilpasning. Sosiale ferdigheter og psykisk helse vil bidra til et positivt selvbilde, økt livskvalitet, økt tro på egne evner og ferdigheter, innsats og motivasjon. Sosial støtte fra venner og en opplevd trygg økonomi er også av betydning for mestringsforventning. Funnene tyder på at en vanskelig økonomi vil påvirke trivsel og trygghet i negativ retning. Funnene viser at kollektivismen som i denne undersøkelsen er et mål på sosial kontroll er negativt korrelert med mestringsforventning. I lys av tidligere forskning og teori er det grunn til å anta at dette vil være mest gjeldende der sosial støtte i form av omsorg, nærhet, åpenhet og forståelse fra foreldre er fraværende. En streng og kontrollerende oppdragelsesstil alene kan medføre at barna føler et for stort press, blir frustrerte, miste motivasjonen og får et lavt selvbilde (Kao

og Tienda 1995; Portes & Rumbaut 2001). Resultatene viser også at det å være gutt øker sannsynligheten for å ha høy mestringsforventning mer enn det å være jente. Sannsynligvis vil det være flere faktorer som er viktige for mestringsforventning, men som det ikke har vært mulig å undersøke i denne studien.

Den 3. problemstillingen som ble stilt var ” Hvilke faktorer kan forklare forskjeller i forventet og reell mestring blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn?” I den følgende delen vil jeg videreføre spørsmålene fra problemstilling 1 og 2 ved å gi forsøksvise svar på hva som kan bidra til å forklare den observerte ulikheten mellom de elevene som har høy og lav mestringsforventning. Jeg vil også forsøke å forklare hvorfor den observerte forskjellen i mestringsforventning ikke er større mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Jeg vil først diskutere funnene i lys av tidligere forskning og teori. Deretter vil jeg se nærmere på hvilke faktorer som kan bidra til å forklare hvorfor forskjellene mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom er mindre enn antatt. For å forklare vil jeg se nærmere på sammenhengen mellom opplevd, forventet og reell mestring.

## **6.2 Resultatene sett i lys av tidligere forskning og teori**

Innenfor det sosioøkonomiske perspektivet ble det presentert tre ulike teorier: Verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori. Tidligere forskning har dokumentert at sosial bakgrunn er av betydning for skoleprestasjoner (Bakken 2003), utdanning (Fekjær 2007), fysisk og psykisk helse (Næss, Rognerud & Strand 2007) og kriminalitet(Øia 2006). Mine data inneholder ikke informasjon om respondentenes faktiske sosioøkonomiske status i form av foreldrenes utdanning og inntekt, men om respondentenes opplevde økonomi i familien. Analysene viser at opplevelse av økonomi har en signifikant effekt på mestringsforventning. Dette betyr at ungdom som opplever en trygg økonomi har høyere mestringsforventning enn ungdom som opplever en utrygg økonomi. De fleste elevene i utvalget opplever at de har en god økonomi. Dette til tross for at vi vet at minoriteter er overrepresentert blant familier med lave inntekter. Dette tyder på at oppfating om egen families økonomi ikke alltid korresponderer med faktisk sosioøkonomisk status, og det er grunn til å anta at tendensen er sterkest for minoritets elever (Øia, Grødem & Krange 2006). Det ser dermed ikke ut til at den faktiske sosioøkonomiske statusen har en direkte effekt på mestringsforventning, med mindre den er veldig lav. En mulig årsak til dette er at foreldrene forsøker å skjerme barna sine for

økonomiske problemer(Øia, Grødem & Krange 2006). En vanskelig økonomi kan virke inn på hele familiens trygghet og trivsel, og dermed gi lavere mestringsforventning blant barna i familien. Det at de fleste minoritetsungdom har kjennskap til en materiell situasjon i opprinnelseslandet som er langt dårligere enn i Norge kan også bidra til at de sammenligner seg med folk i helt andre situasjoner enn det majoritetslevene gjør(Øia, Grødem & Krange 2006).

Det er grunn til å anta at høy eller middels sosial bakgrunn kan ha en positiv indirekte effekt på mestringsforventning. Ifølge reproduksjonsteoriene har barn og ungdom i høyere sosiale lag foreldre som oppmuntrer dem til å gjøre det bra i skole i større grad enn barn og ungdom i lavere sosiale lag. Det kan dermed tenkes at barn og ungdom med god sosioøkonomisk status har foreldreressurser som barn og ungdom med lav sosial bakgrunn ikke har. Dette innebærer at høyt utdannende foreldre vil være ekstra opptatt av at barna skal gjøre det bra i skolen, og samtidig ha mulighet for å bidra med hjelp og læring i hjemmet. Forskning har også vist at akademiske aspirasjoner blant foreldre har en positiv sammenheng med mestringsforventning blant barna deres. (Bandura et al. 1996) Verditeori og sosial posisjonsteori vektlegger betydningen av evnen til utsatt behovstilfredstillelse for faglig mestring blant elever fra høyere sosiale lag. Ifølge kulturteorien og Bourdieus innføres middelklassebarn inn i et tankesett som er i tråd med de legitime og rådende verdier i samfunnet. Det kan dermed tenkes at det Bourdieus omtaler som tilgang til kulturell kapital kan gi høyere mestringsforventning. Den kulturelle kapitalen utgjør en ressurs som medlemmer av en gruppe kan ha fordeler av (Bourdieu 1977). Det kan tenkes at slike ressurser kan ha en positiv effekt på sosiale relasjoner, sosiale ferdigheter og psykisk helse. Resultatene fra undersøkelsen viser at slike faktorer har en positiv effekt på mestringsforventning. En analyse av sammenhengen mellom slike psykososiale faktorer, mestringsforventning og sosial bakgrunn må imidlertid overlates til fremtidig forskning. Samlet sett kan det se ut som at barn og ungdom med høy sosial bakgrunn har flere ressurser enn barn og ungdom med lav sosial bakgrunn som bidrar til å gi dem mer motivasjon, innsats, selvregulering og utholdenhet. Dette er faktorer som er av avgjørende betydning for mestringsforventning, og som på lenger sikt vil være nødvendig for å også oppnå reell mestring (Bandura et al. 1996; Bandura 1997).

Resultatene fra analysene viser at en opplevd dårlig økonomi er av større betydning for mestringsforventning blant minoritetsungdom enn blant majoritetsungdom<sup>53</sup>. Funnet bryter med flere tidligere studier av sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og indikasjoner på reell mestring, der funnene i hovedsak har vært at lav sosial bakgrunn betyr mindre for reell mestring for minoritet enn for majoritet. Funnet tyder på at sammenhengen mellom faktisk og opplevd økonomisk situasjon er kompleks. Det er et mindretall som utgjør de som opplever dårlig økonomi, og det er grunn til å tro at det dreier seg om alvorlige økonomiske problemer.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet ble det presentert to ulike teorier: Meads symbolske interaksjonisme og Banduras teori om mestringsforventning. Begge de teoretiske retningene legger vekt på betydningen av et positivt selvbilde for mestring. Mead er opptatt av det sosiale selvet, og hvordan det formes i samhandling med andre ved hjelp av språk og symboler. Bandura er også opptatt av det sosiale samspillet, og hvordan mestring har en sammenheng med forventninger som er bygget inn i konteksten. Selvtillit og selvbilde er implisitte indikasjoner på mestring, og sider ved identitetsutvikling knyttet til personlige væremåter og egenskaper. Selvbilde vil være avgjørende for mestring på alle områder. Selvbilde har en betydning for mestring ved at en kan møte oppgaver eller andre mennesker med optimisme og selvtillit eller manglete tro på egne evner og mistillit til andre. Mestringserfaringer skaper nye forventninger om mestring, og ansporer oss til å gjøre det som trengs for å mestre nye oppgaver (Bandura 1997; Heggen & Øia 2005). I lys av teoriene vil positive sosiale relasjoner, sosiale ferdigheter og god psykisk helse medføre høyere selvtillit og tro på egne evner og ferdigheter. Resultatene fra analysene viser tilsvarende at sosial støtte fra venner, sosiale ferdigheter og psykisk helse har signifikante positive effekter på mestringsforventning. Det at kollektivism hadde en negativ signifikant effekt på mestringsforventning må sees i sammenheng med at kollektivism i denne undersøkelsen er et mål på sosial kontroll. I lys av teoriene vil overdreven sosial kontroll kunne medføre dårligere selvbilde. Dårlig selvbilde vil medføre lav tro på seg selv og egne evner og dermed dårlig mestringsforventning (Bandura 1997). Resultatene viser at dårlig opplevd økonomi i familien hadde en signifikant negativ

---

<sup>53</sup> Denne studien undersøker forskjeller i mestringsforventning mellom elever fra Indre og Ytre Øst og Bergen. Den sosioøkonomiske og etniske sammensetningen vil være annerledes på skolene i denne undersøkelsen enn i Oslo og Bergen totalt.

effekt på mestringsforventning. I lys av teoriene til Mead og Bandura må opplevd økonomi forstås som et relativt fenomen. Barn og ungdom som har foreldre med lite penger, foreldre som krangler eller er bekymret over økonomien vil oppleve dette som belastende og vanskelig, noe som vil kunne påvirke deres selvbilde og tro på seg selv (Bandura 1997; Mead 2005). Resultatene fra analysene viser at gutter har signifikant høyere mestringsforventning enn jenter. Funnet er i samsvar med tidligere norsk forskning (Iqbal & Syversen 2003; Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe 2007), men ikke med all internasjonal forskning (Tong & Wong 2004). Det kan tenkes at det er store kjønnsforskjeller i mestringsforventning på tvers av landegrenser. Innføring av samspillsledd viste at tendensen kan være motsatt for minoritetsungdom. Dette er et interessant funn fordi det i tidligere forskning og litteratur ofte har vært fokus på hvordan minoritetsjenter utsettes for en strengere oppdragelse enn minoritetsgutter, og hvordan dette kan medføre negative konsekvenser og kjønns spesifikke barrierer. Har minoritetsjenter høyere mestringsforventning enn minoritetsgutter, kan det tenkes at oppdragelsen også kan medføre fordeler for jentene. Resultater fra denne undersøkelsen viser at kollektivism som er et mål på sosial kontroll gir lavere mestringsforventning. Det blir dermed nærliggende å tro at minoritetsgutter har høyere mestringsforventning enn minoritetsjenter. Det kan være flere grunner til at minoritetsjenter likevel har høyere mestringsforventning enn minoritetsgutter. En grunn kan være at sosial kontroll er fordelaktig såfremt det kombineres med sosial støtte. Støtte innebærer omsorg, åpenhet og forståelse, mens kontroll innebærer regler og retningslinjer. En kombinasjon av sosial støtte og sosial kontroll vil dermed kunne gi barna mer motivasjon, innsats og driv, og videre høyere mestringsforventning. Høy grad av sosial kontroll og liten grad av sosial støtte vil derimot ikke medføre høyere mestringsforventning. Det kan også tenkes at enkelte minoritetsjenter ser betydningen av det å gjøre det bra i skolen som en mulighet til frigjøring fra tradisjonelle kvinneroller. Det vil imidlertid være nødvendig med fremtidig forskning for å kunne si noe sikkert om dette.

### **6.3.1 Hvorfor er ikke forskjellene i mestringsforventning større mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom?**

Flere internasjonale studier har vist at individer fra vestlige land har høyere mestringsforventning enn individer fra ikke-vestlige land der kollektivistorienterte verdier står sterkt (Urdu & Pajares 2006). Samtidig er det et kjent fenomen at individer med minoritetsbakgrunn oppnår mindre reell mestring enn majoriteten på ulike sentrale arenaer i det norske samfunn, noe som gir teoretiske grunner til å anta at majoritets elever også har høyere mestringsforventning (Bandura 1997;2006a). Mine funn viser at det ikke er signifikante forskjeller i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Det er flere metodiske grunner til at resultatene kan bli forskjellige. Jeg har gjennomgående påpekt at utvalgets størrelse vil virke inn på om resultatene blir signifikante. Som tidligere nevnt vil også forskjeller i utvalgssammensettelse ha innvirkning på resultatene. Hvilke skoler elevene er hentet fra og hvor lenge de har bodd i mottakerlandet, og ulikheter i alder og landbakgrunn vil også virke inn på resultatene. På samme måte vil det være spesifikke faktorer ved forskjellige mottakerland som vil kunne føre til forskjeller. Det kan tenkes at det finnes enkelte faktorer i det norske samfunn som medfører at minoritetsungdom generelt har høyere mestringsforventning i Norge enn i mange andre land. Forskjeller i måleinstrumenter, innførte kontrollvariabler og mestringsbegreper er andre faktorer som kan bidra til ulike resultater. Flere amerikanske studier som har undersøkt forskjeller i mestringsforventning har blitt kritisert for å benytte mestringsbegreper som er bedre tilpasset en vestlig kontekst der individualistiske verdier som autonomi og individuell integritet er positivt korrelert med mestringsforventning, enn en ikke-vestlig kontekst. En grunn til at de etniske forskjellene i mestringsforventning er mindre enn antatt kan være at respondentene i undersøkelsen er fra skoler i Oslo Indre og Ytre Øst og Bergen. Det kan tenkes at forskjeller i mestringsforventning mellom majoritets- og minoritets elever er større i Oslo Vest enn i Oslo Øst. Majoritets elever er mer ressurssterke i Oslo Vest, og minoritets elevene utgjør et mindretall på disse skolene. Dette kan sees i sammenheng med Kanter's teori om "tokens" der poenget er at minoriteten vil risikere å bedømmes ut i fra sin etniske tilhørighet istedenfor som enkeltindivider (Kanter 1977). I Norge er det også den siste tiden gitt bevilgninger til østkantskoler med mange minoritets elever (Utdanningsdirektoratet

2007). Elever på østkantskoler med mange minoritets elever kan dermed ha fordel av at skolene de går på får ekstra ressurser. Flere lærere per elev, gode lærere, mer leksehjelp og bedre skoleutstyr kan bidra til at elevene får høyere mestringsforventning.

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var at tidligere norsk forskning har dokumentert at minoritets ungdom kommer systematisk dårligere ut enn majoritets ungdom på en rekke arenaer i samfunnet, noe som medfører at de havner i flere marginaliserte posisjoner. Forskning har vist at majoriteten gjør det bedre i skole (Bakken 2003), utdanning (Fekjær 2007), arbeidsliv (Brekke 2007) har bedre helse (Næss, Rognerud & Strand 2007), og begår mindre alvorlig kriminalitet (Øia 2006) enn minoritets ungdom. Disse arenaene er alle indikasjoner på reell mestring. Fordi mestringsforventning regnes som en av de viktigste prediktorer for reell mestring ønsket jeg å undersøke om dette kunne være en årsak til systematiske ulikheter mellom minoritet og majoritet i det norske samfunn. Denne undersøkelsen ble utført for å undersøke om etniske forskjeller i mestringsforventning kunne bidra til å forklare dette. Resultatene viste at dette ikke er tilfelle. Minoritets ungdom har ikke lavere tro på egne evner og ferdigheter enn majoritets ungdom.

Undersøkelsens funn gir grunn til å problematisere sammenhengen mellom forventet, opplevd og reell mestring. Det er ikke alltid slik at en høy mestringsforventning medfører høy reell mestring. En overdreven mestringsforventning kan medføre mindre forberedelser og mangel på bevissthet rundt egne styrker og svakheter (Klassen 2006). Det er flere grunner til å anta at dette kan bidra til å forklare forskjeller i mestringsforventning mellom kjønn. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at gutter har høyere mestringsforventning enn jenter. Tidligere forskning har vist at jenter presterer bedre på skolen enn gutter. Forskning har også vist at gutter har høyere selvbilde og selvtillit enn jenter (Imsen 1998: 313). Dette tyder på at gutter oftere overestimerer egne evner og ferdigheter enn jenter, eller motsatt at jenter oftere underestimerer egne evner og ferdigheter enn gutter. Det er imidlertid lite som tyder på at en overdreven mestringsforventning medfører mindre forberedelser og mangel på bevissthet rundt egne styrker og svakheter for minoritets elever. Tidligere forskning har derimot vist at minoritets elever jobber hardere og har sterkere motivasjon enn majoritets elever (Bakken 2003; Fekjær 2007).



Mens sosiologiske innfallsvinkler er mest egnet til å forklare systematiske forskjeller i reell mestring mellom majoritets- og minoritetsungdom, er psykologiske innfallsvinkler mest egnet til å forklare hvorfor ungdom opplever mestringsforventning. Psykologiske og sosiologiske perspektiver må heller sees som komplementære, enn gjensidig utelukkende. Et helhetlig syn på mestring fordrer at man kombinerer et strukturelt og et agentisk perspektiv. Selv om mestringsforventning er en viktig forutsetning for reell mestring, vil også andre faktorer være av betydning. Sosioøkonomiske forhold, kulturelle forhold og språklige forhold vil også være av betydning for reell mestring. En grunn til at minoritetsungdom oppnår mindre reell mestring enn majoritetsungdom i samfunnet kan være strukturelle hindringer. Eksempler på strukturelle hindringer kan være kulturelle, språklige, sosiale og økonomiske barrierer. Systematisk fremmedfrykt og diskriminerende holdninger hos majoriteten er også eksempler på strukturelle hindringer. Mens mestringsforventning springer ut i fra individet vil den reelle mestringsforventningen være også være påvirket av omgivelsene rundt individet. Individer som både har god mestringsforventning og gode strukturelle muligheter til reell mestring vil sannsynligvis ha et positivt selvbilde og være blant de som vil mestre flest arenaer i samfunnet. Denne oppgaven fant at det er signifikante forskjeller i sosiale ferdigheter mellom majoritets- og minoritetsungdom. Dette kan også være en mulig forklaringsfaktor til forskjeller i reell mestring mellom minoritet og majoritet. Sosiologiske perspektiver har ofte hatt et fokus på ressurser i omgivelsene for å forklare ulikhet i mestring mellom individer. Psykologiske perspektiver har fokusert på individets indre ressurser og mobilisering av disse for å forklare hvorfor det er forskjeller i mestring. Denne undersøkelsen viser at forskjeller i mestring verken kan forklares ensidig ut i fra ytre ressurser og sosiale posisjoner på den ene siden, eller ut i fra indre ressurser på den andre siden. Ved å kombinere et strukturalistisk og et agentisk perspektiv blir det tydelig at mestring handler om å mobilisere både indre og ytre mestringsressurser. Det kan tenkes at sammenhengen mellom forventet, opplevd og reell mestring er sterkest for ungdom som både har sterke indre og ytre ressurser.

Banduras teori om mestringsforventning gir et viktig utgangspunkt for å forklare hvilken betydning forventet mestring har for reell mestring, men teorien gir ikke et bredt nok forklaringsgrunnlag til å forklare sammenhengen mellom forventet og reell mestring alene. Bandura har tidligere fått kritikk for å overvurdere betydningen av individet, og undervurdere betydningen av omgivelsene (Eastman & Marziller 2005). Tradisjonelle sosiologiske forklaringer som verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori er interessante utgangspunkt

for å forstå hvorfor sosioøkonomisk bakgrunn ikke ser ut til å bety like mye for reell mestring blant minoritetsungdom som for majoritetsungdom. Minoritets elever stiller med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, og med færre språklige og kulturelle ressurser. Det at minoritets elever har like høy mestringsforventning som majoritetsungdom selv om de har færre språklige, kulturelle og økonomiske ressurser tyder på at de har et ”ekstra driv” som kompenserer for noen av de utfordringer og begrensningene de møter. Dette innebærer at de kompenserer for færre ytre ressurser med flere indre ressurser som motivasjon, selvregulering og hardere jobbing. Som tidligere nevnt gjør mange minoritets elever det godt på skolen fordi de har foreldre som har oppmuntret til innsats, opplyst om viktigheten av å gjøre det bra, fulgt opp leksearbeid og sørget for at barna holder disiplin (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005).

Minoritets elever er også ofte vokst opp i en familie der det legges vekt på respekt fra autoriteter (Portes og Rombaut 2001), og har foreldre som tidlig vektlegger betydningen av å gjøre det godt i skolen fordi dette er den eneste måten de kan få forbedret sin sosiale posisjon i majoritetssamfunnet (Ogbu 1991). Det kan tenkes at ”gapet” mellom minoritet og majoritet ville vært enda større om det ikke hadde vært for minoritets elevers motivasjon, innsats, holdinger og mobilitetsønsker. Det er mye som tyder på at klasse, kjønn og etnisk bakgrunn i stor grad fortsatt strukturerer ungdoms liv, og at forventninger og normer fra de sosiale kontekstene ungdommen beveger seg i er av stor betydning for deres selvbilde, sosiale relasjoner og skoleprestasjoner. Disse forventningene og normene kan være en viktig årsak til at norske gutter oftere har høyere mestringsforventning enn norske jenter, og at minoritets elever har like høy mestringsforventning som majoritets elever på tross av færre språklige, kulturelle og økonomiske ressurser enn majoritetsungdom.

### **6.3.3 De fleste ungdom har god mestringsforventning**

Et formål i denne oppgaven var å undersøke om det er forskjeller i mestringsforventning blant ungdom etter inndelingen majoritet, etterkommere og innvandrere. Det er grunnlag for å konkludere med at det ikke eksisterer betydelige etniske forskjeller i mestringsforventning. Et annet formål var å undersøke hvordan mestringsforventning ungdom har generelt. Mine funn viser at de fleste majoritets- og minoritetsungdom har middels god eller god

mestringsforventning. Samlet sett kan resultatene tolkes med en viss optimisme. For det første opplever de fleste ungdom en god mestringsforventning. For det andre er forskjellene i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom mindre enn antatt. Det at innvandrere har like høy mestringsforventning som etterkommere og majoritetsungdom tyder på at de fleste innvandrere har indre ressurser til å takle påkjenninger tilknyttet migrasjonsprosessen og deres minoritetsstatus. Resultatene tyder på at de fleste minoritetslever har ulike indre ressurser som kan bidra til å kompensere for ulemper tilknyttet deres klassebakgrunn. Mestringsforventning er antakeligvis en slik ressurs.

### **6.3.4 Et mindretall har lav mestringsforventning**

Det er imidlertid noen som har lav mestringsforventning. Det er grunn til å anta at barn og ungdom som både har mangel på ytre og indre ressurser vil være i den mest sårbare gruppen for utvikling lav mestringsforventning. Resultatene fra analysene viser tilsvarende at lave sosiale ferdigheter, liten sosial støtte fra venner, opplevelse av en utrygg familieøkonomi, strenge kollektivistorienterte verdier i familien og dårlig psykisk helse har en sammenheng med lav mestringsforventning. Disse faktorene kan sees på som indikatorer på sosiale, økonomiske og psykologiske ressurser. Barn og ungdom som kommer dårlig ut på disse variablene vil mest sannsynlig også utgjøre en risikogruppe for dårlig tilpasning i samfunnet. De sterkeste prediktorene for lav mestringsforventning er dårlige sosiale ferdigheter og dårlig psykisk helse. Jenter hadde også signifikant lavere mestringsforventning enn gutter. Det er imidlertid flere ting som tyder på at tendensen kan være motsatt for minoritetsungdom. Skillelinjene mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom er i denne oppgaven beskrevet som analytiske kategorier, og det er viktig å være klar over at det kan være store kjønnsforskjeller blant ungdom med minoritetsbakgrunn fra forskjellige land. Jeg har ikke hatt mulighet til å undersøke slike forskjeller i denne oppgaven på grunn av utvalgets størrelse.

Selv om de fleste har god mestringsforventning, har forskning vist at mindretallet som utgjør den mest marginaliserte gruppen synes å øke (Bakken 2003; Heggen og Øia 2005). Det er mye som tyder på at dette mindretallet havner i en ond sirkel kjennetegnet ved at de opplever liten positiv sosial støtte, har lave sosiale ferdigheter, dårlig psykisk helse og et lavt selvbilde. Det er bredt dokumentert at gode omsorgsrelasjoner mellom barn og foreldre er det

grunnleggende utgangspunkt for barnets psykiske helse, selvbilde og sosiale trygghet (Imsen 1998; Mead 2005). Empiriske studier har vist at konflikter og negativ kommunikasjon med foreldre har en sterk negativ effekt på barnas selvbilde (Heggen og Øia 2005). Resultatene fra mine analyser viser at kollektivism som her er et mål på sosial kontroll har en negativ effekt på mestringsforventning. Det kan tenkes at barn som har foreldrene med en oppdragelsesstil preget av lydighet og underkastelse uten mye omsorg vil utgjøre en utsatt gruppe for lav mestringsforventning. Dersom kontrollen skjer utelukkende på foreldrenes premisser gis det lite rom for at barnet får utviklet seg på egne premisser (Bakken 1998). Å få utvikle seg på egne premisser er en forutsetning for høy mestringsforventning (Bandura 1997; 2006a). Dette vil igjen ha innvirkning på sosial og faglig mestring. Når elevene skal starte på videregående skole kommer de inn på grunnlag av karakterer. Dette kan medføre at de som har hatt vanskeligheter på ungdomsskolen samles på de samme skolene, og dermed kommer i kontakt med miljøer som forsterker en negativ skolekultur. Willis (1977) beskrev i sin studie av "the lads" hvordan dette kan medføre at de inntar en opposisjonell holdning til skolesystemet og at de ikke gjør så godt de kan. Dette kan igjen medføre at de vil være utsatt for å havne i risikofylte og sårbare situasjoner, at de mister troen på seg selv og egne evner, og at de mister muligheten til å oppnå reell mestring på ulike arenaer i samfunnet. En dypere forståelse av den sirkulære effekten mellom mestringsforventning, selvbilde, sosial og faglig mestring må overlates til fremtidig forskning.

## **6.4 Tiltak og implikasjoner for fremtidig forskning**

### **6.4.1 Tiltak**

Som nevnt innledningsvis har betydningen av mestring fått økt oppmerksomhet i norsk politikk (Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008). Det er spesielt en arena hvor tiltak kan rettes for å gi likere forutsetninger for mestring blant ungdom. Dette er skolen. Tidlig sosial og faglig mestring i skolen vil peke fram mot mestring av sentrale arenaer senere i livet for barn og ungdom uavhengig av etnisk bakgrunn og kjønn. Tidlig sosial og faglig mestring i skole

vil også være blant de viktigste arenaene for inklusjon i det norske samfunnet for minoritetsungdom. I skolesammenheng vil det være viktig å ta hensyn til elevenes kulturelle og språklige forutsetninger. Dette innebærer en tilrettelagt undervisning og tiltak for å bedre språkforståelse og leseferdigheter for barn og ungdom som trenger det. Det er bredt dokumentert at minoritetsungdom deltar i færre organiserte fritidsaktiviteter enn majoritetsungdom (Bakken 2003; Heggen & Øia 2005). Det kan tenkes at deltakelse i slike aktiviteter vil fremme inkludering og tilpasning. Forskning har også vist at minoritetsforeldre er mindre aktive i barnas fritid, har mindre kjennskap til norsk skole, deltar mindre på skolearrangerte aktiviteter og foreldremøter enn majoritetsforeldre (Bakken 2003). Det kan tenkes at samarbeid, involvering og informasjon blant minoritetsforeldre om hvilke tilbud, muligheter og valg elevene faktisk har ville ha en positiv effekt på mestring. Tiltak som tar sikte på å fremme integrasjon vil sannsynligvis også være av betydning for mestring blant minoritetsungdom. Tidligere forskning har vektlagt betydningen av integrering for mestring (Heggen & Øia 2005; Sam & Berry 2006).

Denne undersøkelsen viser at barn og ungdom med dårlig psykisk helse vil være spesielt utsatt for å ha lav mestringsforventning. Dette vil igjen kunne medføre at de vil ha vanskeligheter med å mestre sentrale arenaer senere i livet. Fordi selvbilde er en viktig prediktor for psykisk helse vil det å ha lærere som kjenner, anerkjenner og forstår elevene godt kunne bidra med å styrke den enkeltes elevs selvtillit og tro på egne evner. Skolen bør derfor ikke bare innebære faglig læring, men også sosial. Murberg og Bru finner i en skolemiljøundersøkelse at lærere kan spille en viktig rolle når det gjelder å motvirke psykiske problemer blant elever, og at gode relasjoner mellom elever og lærere kan styrke faglige prestasjoner (Murberg & Bru 2003). Lav selvoppfattelse kan gjøre det vanskelig å fokusere på skolearbeid og kan hemme utvikling av sosiale relasjoner. Elever med lav selvoppfattelse og som er faglig svake bør ivaretas i større grad av retten til tilpasset sosial og faglig læring. Lærere må gi positive tilbakemeldinger og ta hensyn til den enkeltes personlighet og kulturelle bakgrunn. Det å sette opp klare mål sammen med eleven kan være viktig for motivasjon og derigjennom mestring (Bandura 1997). Læreren bør også legge til rette for bidra til et godt samhold elevene imellom i klassen.

Ifølge Mead og Bandura dannes selvbilde ut fra relasjoner og erfaringer med andre, samfunnets krav og forventninger. I dages samfunn tilbyr store kommersielle interesser

identifikasjonsobjekter og rolleforbilder. Ungdom som ikke identifiserer seg med sine idealer kan få mindre tro på seg selv og egne evner. Lavt kroppslig, sosialt og akademisk selvbilde kan medføre dårlige sosiale ferdigheter, isolasjon fra andre jevnaldrende, mindre innsats i skole og dårlig psykisk helse. Det kan være positivt for elevene å ha en utenforstående person med helsefaglig bakgrunn som de kan henvende seg til, snakke med og betro seg til. Tiggjengelige helsesøstere på skolene kan også hjelpe de elevene som trenger det til å få styrket det sosiale nettverket. Det at elever som i utgangspunktet ikke har så mange venner kan få hjelp til å få styrket sine vennerelasjoner kan også medføre at de får større tro på seg selv og egne evner. Styrking av andre eksterne helsetjenester for ungdom vil også kunne fremme psykisk helse, sosiale ferdigheter og vennerelasjoner blant ungdom. Foruten om tiltak i skolen vil tiltak som tar sikte på å forbedre barn og unges familieforhold, miljø, økonomi og helse være av betydning for mestring. Det kan tenkes at slike tiltak er vanskeligere å gjennomføre enn tiltak i skolen, men resultatene fra denne undersøkelsen underbygger viktigheten av disse faktorene for mestringsforventning.

#### **6.4.2 Implikasjoner for fremtidig forskning**

Det blir i fremtiden fortsatt viktig å studere betydningen av det å leve i et multikulturelt samfunn. Samfunnet er stadig i endring, og det vil derfor være nødvendig med studier som omhandler samspillet mellom utvikling, tilpasning og samfunn. Det vil være viktig å holde et fokus på etterkommerne fordi de kommer til å endre seg mye som befolkningsgruppe de neste år. Denne undersøkelsen har undersøkt forskjeller i mestringsforventning mellom elever på skoler med en høy minoritetsandel. Komparative studier som tar sikte på å undersøke forskjeller i mestringsforventning i andre bydeler i Oslo og andre steder i Norge der innvandrerprosenten er langt lavere ville kunne gi viktig informasjon. Det ville også vært interessant undersøke mestringsforventning blant ungdom med ulik landbakgrunn. For å oppnå tilstrekkelig dybdeforståelse bør mestringsforventning også undersøkes ved hjelp av kvalitative studier. Det vil videre være interessant å undersøke sammenhengen mellom opplevd, forventet og reell mestring hos de samme individene ved hjelp av longitudinelle studier.

## 6.5 Konklusjon

Hovedresultatene i henhold til problemstillingene kan oppsummeres i 6 punkter:

- 1) Det er ingen signifikant forskjell i mestringsforventning mellom innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Dette gjelder også når respondentene som sammenlignes er like med hensyn til bakenforliggende variabler som kjønn, sosial støtte fra venner, sosial støtte fra familie, kollektivism, opplevelse av økonomi, sosiale ferdigheter og psykisk helse.
- 2) De faktorene som i undersøkelsen forklarer mest av variasjonen i mestringsforventning er sosiale ferdigheter og psykisk helse. Disse faktorene forklarer mest av variasjonen i mestringsforventning for både innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom. Sosial støtte fra venner, en god opplevd økonomi og et fravær av kollektivism har også en signifikant positiv sammenheng med mestringsforventning.
- 3) Samspillsleddet etnisk bakgrunn\*opplevd økonomi i familie var studiens eneste signifikante samspillsledd. En dårlig opplevd økonomi har en signifikant sterkere betydning for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom. Samspillsleddet mellom kjønn og etnisk bakgrunn var ikke signifikant. Koeffisientenes retning og styrke var imidlertid så sterk at det ikke kan utelukkes at det faktisk eksisterer en sammenheng mellom kjønn og etnisk bakgrunn i populasjonen. Tendensen går i retning av at mens majoritetsgutter har høyere mestringsforventning enn majoritetsjenter, har minoritetsjenter høyere mestringsforventning enn majoritetsgutter.
- 4) De fleste ungdom har middels god eller god mestringsforventning. Dette gjelder både innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom.
- 5) Majoritetsungdom mestrer flere arenaer i det norske samfunn enn minoritetsungdom, men de har ikke høyere mestringsforventning. Det kan være mange årsaker til dette, men sannsynligvis har ulikheter i språklige, kulturelle, økonomiske og sosiale ressurser stor betydning for dette.
- 6) Det er mye som tyder på at ”gapet” mellom minoritet og majoritet ville vært enda større om det ikke hadde vært for minoritetslevers indre ressurser som motivasjon, innsats, holdinger og mobilitetsønsker. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at mestringsforventning også er en slik ressurs som kan bidra til å kompensere for ulemper tilknyttet minoritetslevers klassebakgrunn.







## 6.6 Litteraturliste

Ayers, T.S., Sandler, I.N., West, S.G & Roosa, M.W (1996). A Dispositional and Situational Assessment of Children's Coping: Testing Alternative Models of Coping. *Journal of Personality*

Bakken, A. (1998): *Ungdomstid i storbyen*. Rapport 7/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bakken, A. (2003) *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet*. Rapport 15/03. Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: 143 s.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A., C. Barbaranelli, G. V. Caprara, & C. Pastorelli (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1-44). Greenwich: Information Age publishing.

Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. I F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307-337). Greenwich: Information Age publishing.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An international review*, 46, 5-68.

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

Boudon, R. (1982) *The Unintended Consequences of Social Action*. London and Basingstoke., The Macmillan Press ltd.

Bourdieu, P. (1977). "Cultural Reproduction and Social Reproduction". I Karabel, Jerome & A. H. Halsey:(red.) *Power and Ideology in Education*. (511-534) New York : Oxford University Press

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (2006), *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels forlag.

- Brekke, I. (2007) Ethnic background and the transition from vocational education to work: a multi-level analysis of the differences in labour market outcomes. *Journal of Education and Work*, 20(3):229-254.
- Brochmann, G. (2003). Del II. 1975-2000, i Knut Kjeldstadli (red.) *Norsk Innvandringshistorie Bind 3. I globaliseringens tid 1940–2000*. s. 137-387  
Oslo: Pax.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 utg.). New Jersey: Erlbaum, Hillsdale.
- Cohen S. & Wills T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 2, 310-357.
- Collins, R. (1994): *Four Sociological Traditions*. New York: Oxford University Press.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. H. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence. problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127.
- Cooley, C. H. (1922) *Human nature and the social order*. Rev. ed., with an introduction treating of the place of heredity and instinct in human. New York: Charles Scribner's sons.
- Copeland, E. P. & Hess, R. S. (1995). Differences in young adolescents coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, 15, 203–219.
- Egidius, H. (1996): *Psykologisk leksikon*. Otta: Tano Aschehoug.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2007) Strategibruk, motivasjon og interesse for realfag: forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever, *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, nr. 2, 2007-11-22
- Eriksen, St. S. (1991) *Logiske valg og valgenes logikk : en kritisk drøfting av teorien om rasjonelle valg*. Oslo : Hovedoppgave i statsvitenskap - Universitetet i Oslo, 1991
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and nationalism*. London, Pluto Press.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2003). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fekjær, S. N. (2007) *Nye forskjeller - nye forklaringer : etniske ulikheter i utdanningsvalg*  
Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub: 183 s.
- Fuligni, A. J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 99-103.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Polity Press.

- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gjærum, B., Grøholt B. og Sommerschild, H. (red.) (1998) *Mestring som mulighet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586
- Goodman, R. (2001) Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345
- Grogan, S. (1999): *Body image. Understanding body dissatisfaction in men, women, and children*. London New York: Routledge.
- Hansen, M. N. (1986) ”Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares”? I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27: 3-28.
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2003), “Utdanning, ulikhet og forandring”. I Frønes, I. og L. Kjølørød (red.): *Det norske samfunn*,(4)69-98. Oslo: Gyldendal.
- Havighurst, R. J. & Dreyer P. H. (1975) Youth / by the yearbook committee and associated contributors; edited for the Society: K. J. Rehage in *Yearbook of the National Society for the Study of Education*
- Heckhausen, J. & Schulz R. (1995): A Life-Span Theory of Control. *Psychological Review*, 102(2):284–304
- Heggen, K. & Øia, T. (2005) *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag: 236 s.
- Hofstede, G. (2001) *Culture's consequences : Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hernes, G. (1974). "Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?" I Mauritz Sundt Mortensen (red.) *I forskningens lys: 32 artikler om norsk forskning i går, i dag, i morgen* (231-251). Oslo : Norges almenvitenskapelige forskningsråd
- Imsen, G. (1998). *Elevers Verden. Innføring i Pedagogisk Psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Iqbal, Y. S., & Syversen, H. (2003) *Etnisk Identitetskrise hos Innvandrerungdom i Oslo. Hvilken Sammenheng har Etnisk Identitetskrise med Demografiske Faktorer og Opplevd Mestring? En Analyse av Data fra en Surveyundersøkelse*. Oslo: Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (red.) (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal. I R. Schwarzer, *Self-efficacy: Thought control of action* (s. 194-213). Washington: Hemisphere publishing corporation.

Kanter, R. M. (1977) *Men and Women of the corporation*. New York: Basic books.

Kao, G. & Tienda M. (1995) Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76: 1-19.

Klassen, R. M. (2006). Too much confidence? The self-efficacy of adolescents with learning disabilities. I F. Pajares & T. Urda (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 181-200). Greenwich: Information Age publishing.

Korsnes, O, Andersen, H & Brante, T (red.) (1997) *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget

Krange, O. & Bakken A. (1998) ”Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?” *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39 (3): 381-410.

Kroger, J. (2000). *Identity development. Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kvalem, I. & Wichstrøm, L. L. (red.) (2007) *Ung i Norge : psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag: 197 s.

Kwak, K. (2003). Adolescent and their parents: a review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development*, 46, 115-136.

Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2002) *En bok om oppvekst*, Bergen: Fagbokforlaget

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

Lauglo, J. (2000) "Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth" in Baron, S. mfl. *Social Capital: Critical Perspectives*, (142-167). Oxford University Press.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer

Leganger, A. Kraft, P. & Røysamb E. (2000) Perceived self-efficacy in health behaviour research: Conceptualisation, measurement and correlates. *Psychology and Health*, 15, 51-69.  
Lerner, R.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005) General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89.

- Löfgren, H. (1991), *Elever med annat hemspråk än svenska: en jämförelse mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsesgrupp*, Malmö: Lärarhögskolan.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L. & Helgeland, H. (2007) *Trivsel og oppvekst - barndom og ungdomstid*: Oslo: Folkehelseinstituttet: 113 s.
- Mead, G. H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2003) School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents . *School Psychology International*, Vol. 24(4)
- Mørck, Y. (1998). *Bindestregsdanskerne. Fortellinger om Køn, Generationer og Etnisitet*. København: Forlaget Sosiologi.
- Næss, Ø., Rognerud, M. Strand, B. H.(2007). Sosial ulikhet i helse. En faktarapport. Rapport 2007:1, Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Ogbu, J. U. (1991) "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective" i Gibson og Ogbu (ed.): *Minority status and schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Garland publishing inc, s 3-33.
- Ogden, T 2003. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, J (2006) *Health Psychology-a textbook*. Buckingham/Philadelphia. Open University Press.
- Oppedal, B. (2003). *Adolescent Mental Health in Multicultural Context*. Oslo: National Institute of Public Health.
- Oppedal, B., Røysamb, E., & Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 646-660.
- Oppedal, B., & Røysamb, E. (2007). Young muslim immigrants in Norway: An epidemiological study of their psychosocial adaptation and internalizing problems. *Applied Development Science*, 11, 112-125.
- Portes, A. & Rumbaut R. G. (2001). *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prieur, A. (2004) *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo, Pax.
- Ritland, A. A. (1996) *Skepsis til "de fremmede" : en studie av mekanismer bak sosial og etnisk segregasjon i Oslo*. Oslo: Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Ringdal, K. (2001) *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.

Røysamb, E. (1997). *Adolescent Risk Making. Behaviour Patterns and the Role of Emotions and Cognitions*. Oslo: Department of Psychology.

Sam, D. L., & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 10-24.

Sam, D. L., & Berry, J. W. (red) (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge : Cambridge University Press

Schneider, L. & Lysgaard S. (1953), The deferred gratification pattern: a preliminary study. Særtrykk av: *American sociological review*, vol 18, no 2, April 1953

Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology and Health*, 9, 161-180.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skog, O. J. (2005), *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Stewart, M. J. (1989) *Social Support: Diverse Theoretical Perspectives. Social Science and Medicine*, Vol. 28, 12, 1275-1282.

Syversen, A. K. & Nasir, S. H. (2006). *Opplevd Diskriminering og Psykiske Problemer. En Kvantitativ Studie av Ungdommer med Pakistansk Bakgrunn i Oslo*. Oslo: Hovedoppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

Torgersen, L. (2005). *Betydningen av innvandrerbakgrunn for psykiske vansker blant ungdom*. Rapport 5/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: 181 s.

Tong, Y., & Song, S. (2004) A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38, 637-642.

Underlid, K. (2005) *Fattigdommens psykologi : oppleving av fattigdom i det moderne*. Oslo : Samlaget

Urduan, T. C. & Pajares, F.(red.) (2006) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn.IAP: 367 s.

Walsh, W. B., & Betz, N. E. (2001). *Test assessment*. Upper Sadle River, New Jersey: Prentice Hall

Willis, P. (1977). *How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd.

Wong, P.T. & Wong L. C.J. &Lonner,W.(red.) (2006) *Handbook of Multicultural perspectives in Stress and Coping*. New York : Springer

Wrong, D. 1961. "The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology" . *American Sociological Review* 26 (2): 183-196.

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

Øia, T., Grødem, A. Skevik & Krange, O. (2006) *Fattige Innvandrerbarn*. Rapport 16/06. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Øia, T. (2006)

Nye tall om ungdom. Osloundom - rus og kriminalitet i et tiårsperspektiv. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2):87-99.

Øia, T. (2007) *Ung i Oslo-levekår og sosiale forskjeller*. Rapport 6/07. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Aakvaag, G. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

### Internettreferanser

Eastman, C. & Marziller , J. S. (2005) Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self-efficacy theory: <http://www.springerlink.com/content/h67743h758523t12/>

Kjærnsli, M., Lie S., Olsen R., Roe A.(2007): "Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006", Universitetsforlaget:  
[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf\\_filer/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark\\_2007\\_9.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf_filer/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark_2007_9.pdf)

Sosial- og helsedirektoratet (2002) Rapport for utredningsoppdrag v/ Rolf Undset Aakervik:  
<http://www.mangfold.no/pdf/fattigdomshefte.pdf>



SSB(2001): Færre ikke-vestlige innvandrere med lav inntekt,  
*Samfunnsspeilet*, nr. 2,(Kirkeberg, Mads Ivar) Statistisk sentralbyrå.  
<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200102/9.shtml>

SSB (2007): Fakta om innvandrere og deres etterkommere 2007: Hva tallene kan fortelle:  
[http://www.ssb.no/emner/02/notat\\_200756/notat\\_200756.pdf](http://www.ssb.no/emner/02/notat_200756/notat_200756.pdf)

SSB (2008a):Statistisk sentralbyrå: Innvandring: <http://www.ssb.no/innvandring/>

SSB (2008b) Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006:  
[http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp\\_200805/rapp\\_200805.pdf](http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200805/rapp_200805.pdf)

Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008: Kunnskapsdepartementet: Kvalitet i skolen.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Utdanningsdirektoratet (2007): Tilskuddsordninger.  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=363](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=363)

Aakervik, R. U. (2005) Fattigdom og nasjonale, etniske og språklige minoriteter. Rapport basert på et utredningsoppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet (SHdir) høsten 2002.  
<http://www.mangfold.no/pdf/fattigdomshefte.pdf>

Antall ord i denne oppgaven: 38 960  
Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.