

# Mestring i skolen for minoritetsspråklige elever

*Troen på innsats – for økt mestringsnivå*

Feven W. O. Tesfay



Masteroppgave ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Pedagogisk forskingsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2016





Tittel:

# Mestring i skolen for minoritetsspråklige elever

*Troen på innsats – for økt mestringsnivå*

Av: Feven W. O. Tesfay

**Masteroppgave ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet**

Pedagogisk-Psykologisk rådgiving

Pedagogisk forskingsinstitutt

**UNIVERSITETET I OSLO**

Oslo, Våren 2016

**Stikkord:**

Mestring

Minoritetsspråklige elever

Mestringsforventning

Selvteorier

Copyright Forfatter

År: 2016

Tittel: Mestring i skolen for minoritetsspråklige elever  
– Troen på innsats – for økt mestringsnivå

Forfatter: Feven W. O. Tesfay

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat, Oslo.



# Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser hvordan Bandura sin teori om «mestringsforventning» og Dweck sin teori om «selvteorier», i tiltaksrettet forstand kan bidra til økt mestring blant minoritetsspråklige elever i skolen.

Nasjonale prøver (2012) viser at minoritetsspråklige elever scorer gjennomsnittlig lavere enn etnisk norske elever, helhetlig sett (Steinkellner, 2012). Mange minoritetsspråklige elever blir påvirket av bakgrunnsfaktorer og hverdagslige situasjoner, som kan hindre elevene fra å oppnå sitt fulle mestringspotensiale i skolen. Ut ifra dette blir forebygging av lavt mestringsnivå blant minoritetsspråklige elever et sentralt tema i oppgaven.

Problemstillingen er som følger: Hvilke bakgrunnsfaktorer kan påvirke minoritetsspråklige elevers skolemestring, og hvordan kan kunnskap om ”mestringsforventning” og ”selvteorier” benyttes for å skape økt mestring blant minoritetsspråklige elever i skolen?

Oppgaven spisses i større grad mot de positive og mestringsorienterte elementene i Bandura og Dweck sine teorier, samt hvordan tankesett kan gjenspeile elevers mestringsforventning og mestringsnivå. Dette innbefatter veien til *høy* mestringsforventning og et formbart tankesett. Målet er å rette søkelyset mot hvordan bevisst endring av tankemønstre og motivasjon, kan styrke minoritetsspråklige elevers mestring i skolen med hjelp fra lærere og eventuelt rådgivere.

Funn viser at foreldrestøtte har mye å si for minoritetsspråklige elevers skolemestring (Lauglo, 2010). Dette kan indikere ulike tankemønstre og holdninger innad i familier som påvirker minoritetsspråklige elevers mestringsnivå. Ifølge Dweck (1999) trenger elever en formbar intelligensoppfatning, som blant annet vil si at en anser utfordringer som noe en kan overkomme i sin læringssituasjon. Minoritetsspråklige elever som handler på troen om at deres grunnleggende ferdigheter og potensiale kan utvikles gjennom innsats, gode strategier og hardt arbeid – vil trolig ha størst læringsutbytte og et bedre utgangspunkt for økt mestring i skolen.





# Forord

På slutfasen av min masteroppgave, ønsker jeg å takke alle som har vært gode støttespillere under min oppgaveskriving. Det må gå litt tid før jeg kan se på denne krevende skrivetiden som nostalgisk, noe jeg ser frem til.

Skrivetiden har vist meg hva mine styrker er, og hvilke svakheter jeg må jobbe videre med i livets neste kapittel. Min skrivetid har vært preget av lærerike, utfordrende, søvnløse og spennende skrivefaser – faser jeg nå ikke ville vært foruten.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min kunnskapsrike og empatiske veileder Gabriele Friis, for god konstruktiv veiledning, faglig støtte, gode oppgaveideer og for å ha vært gavmild med sin tid. – En veiledning over all forventning!

Takk til mine foreldre og familie for deres støtte og oppmuntring. Jeg vil også takke kjæreste for varm støtte og korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke alle fantastiske medstudenter og venner, for en flott tid på Helga Engs hus.

***Feven W. O. Tesfay***

***Oslo, 01.06.2016***

***«The stories that we tell ourselves shape our thoughts and actions. Mindset underlies all of our decision-making. The good news is that you can change a mindset, although it is more akin to building a muscle than flicking a switch». –BigChange.***

---



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	3
1.2	Oppgavens formål .....	4
1.3	Problemstilling .....	5
1.4	Avgrensning .....	6
1.5	Begrepsavklaring .....	7
1.6	Oppgavens oppbygging .....	8
<b>2</b>	<b>Bakgrunnsfaktorer som påvirker minoritetsspråklige elevers skolemestring .....</b>	<b>10</b>
2.1	Push- og pull-faktorer – sett i lys av skolemestring .....	10
2.1.1	Push-faktorer .....	10
2.1.2	Pull-faktorer .....	12
2.2	Sosioøkonomisk bakgrunn .....	13
2.2.1	Studier om sosioøkonomisk bakgrunn .....	13
2.2.2	Sosioøkonomisk bakgrunn versus familiestøtte .....	15
2.2.3	Kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og utdannings-aspirasjoner .....	18
2.3	Tospråklighet og minoritetsspråklige elever .....	20
2.3.1	Additiv og subtraktiv tospråklighet .....	21
2.3.2	Vellykket tospråklighet .....	22
2.3.3	Sosial støtte og indre motivasjon knyttet til andrespråksferdigheter .....	23
2.4	Flerkulturell skole .....	25
2.4.1	Holdninger og kriterier for den flerkulturelle skolen .....	27
2.5	Kapittelsammendrag .....	30
<b>3</b>	<b>Mestring i skolen – Mestringsforventning og selvteorier .....</b>	<b>31</b>
3.1	Teorien om mestringsforventning .....	31
3.1.1	Fire faktorer som bidrar til å konstruere mestringsforventning .....	34
3.1.2	Lav og høy mestringsforventning .....	36
3.2	Stigmatisering og lav mestringsforventning .....	39
3.3	Selvteorier: .....	40
3.3.1	Fast tankesett .....	41
3.3.2	Formbart tankesett .....	43
3.4	Dweck - studier om elevers intelligensoppfatning .....	45
3.5	Tankemønstre og intelligensoppfatninger .....	49

3.6	Diskusjon om Dwecks og Banduras teorier – relatert til økt mestring i skolen.....	51
3.7	Kapittelsammendrag .....	54
4	Pedagogiske implikasjoner.....	55
4.1	Observerende læring .....	55
4.2	Brainology .....	57
4.3	«Not yet».....	58
4.4	Riktig ros og mestring .....	59
4.5	Resiliens .....	62
4.6	Metakognitiv og bevisst læring.....	63
4.7	Viljestyrke i læring .....	65
4.8	Kjønn og minoriteter: .....	66
4.9	Kapittelsammendrag .....	67
5	Oppsummering.....	68
	Litteraturliste .....	70

# 1 Innledning

I løpet av de siste tiårene har det skjedd store endringer i det norske samfunnet, både kulturelt og skolemessig sett. Med disse endringene har det oppstått et mer mangfoldig Norge, samtidig som at skolen har blitt en «flerkulturell skole». Den flerkulturelle skoleutviklingen har blitt et aktuelt fagområde i pedagogikken, samt ført til økt fokus på minoritetsspråklige elevers mestring i skolen.

Tankemønstre og forventninger om egen mestring synes å ha en stor betydning for elevers prestasjoner og mestring. Dette er kognitive faktorer som påvirker samtlige elevers læring og skoleresultater (Bandura, 1997). Det flerkulturelle skolekonseptet innebærer at både lærere og rådgivere må forholde seg til dette mangfoldet, og arbeide sammen for å styre den flerkulturelle skolen i en positiv retning (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Dette forekommer blant annet ved å skape og utdanne aktive og motiverte minoritetsspråklige elever. Gode læringsstrategier med hjelp fra lærer i undervisningen, kan derfor spille en rolle for minoritetsspråklige elevers trivsel og skoleprestasjoner.

Minoritetsspråklige elevers skolemestring kan knyttes til bakenforliggende faktorer som blant annet inkluderer språk. God tospråklig beherskelse er kritisk for minoritetsspråklige elever som ønsker å prestere godt i skolen. En motiverende og suksessfull læringsspiral dannes og utvikles på en solid språklig grunnmur. Dermed har en elev som behersker norsk godt, et bedre utgangspunkt for å oppnå sitt mestringspotensiale (Øzerk, 2006).

Et annet tema som er knyttet til elevers trivsel i skolen, er lærerens holdning til minoritetsspråklige elever. God kunnskap om ulike minoritetsspråklige elevgrupper er kritisk dersom lærere og rådgivere skal kunne forholde seg til minoritetsspråklige elever på en empatisk, forståelsesfull og samtidig veiledende måte. Generell kunnskap om minoritetsspråklige elevers ulike opprinnelsesland, kultur og språkgren, vil ikke bare gi læreren og veilederen en dypere forståelse for minoritetsspråklige elevers ulike bakgrunner, men kan også danne en mer kvalitetsrik interaksjon mellom minoritetsspråklige elevers foresatte og lærere.

Videre innebærer et godt møte at lærere og rådgivere har et kritisk og bevisst blikk på egne holdninger (Clemet, 2002). Stereotypier og fordommer kan føre til et anstrengt forhold mellom lærer og elev, samtidig som at det også indirekte kan skape et enda større gap mellom

mestringsnivået til minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever - da lærerens oppfatning om minoritetsspråklige elever over tid kan påvirke minoritetsspråklige elevers intelligensoppfatning.

Siden dette som regel ikke oppstår *bevisst* fra verken lærerens eller elevens side, er det viktig at læreren og rådgiveren gjør seg selv oppmerksomme på sine tanker og oppfatninger. Det er også nødvendig at læreren er bevisst på sine oppfatninger om minoritetsspråklige elever, og prøver å være så objektiv som mulig på jobb (Øzerk, 2005).

Læring og motivasjon foregår både med og i samtlige elever, og våre tanker, bakgrunn og motivasjon bidrar til å forme vår skoleatferd og læringssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2011). Innsikt i eget atferdsmønster og hvordan dette påvirker læring og resultater, blir dermed et viktig verktøy for elever som må ta styringen over sin skolegang (Bandura, 1997). Vellykket læring krever et gjensidig og motiverende samspill mellom minoritetsspråklige elever, lærere, foreldre og eventuelt rådgivere. En lærer som tilrettelegger for en motiverende og trivelig læringssituasjon, vil sannsynligvis oppleve en gjenspeilende effekt i den minoritetsspråklige eleven (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Dweck (1999) hevder at elevers mestringsnivå er knyttet til elevers oppfatning om sin egen intelligens, og hvordan elever *forholder* seg til sin oppfatning om intelligens i forbindelse med læring. Den grad av tro som elever har på seg selv kan ifølge denne teorien avgjøre hvor godt eleven presterer i skolen, da elevers forhold til sin intelligens er med på å forutsi elevens innsats og skoleatferd.

I sin tiltaksplan for minoritetsspråklige elever, innleder Nordlands fylkesutdanningssjef Jorulf Haugen med at det må skapes et utdanningssystem der både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever kan oppleve skolemestring, gjenkjennelse og tro på seg selv (Haugen, 2010). Den mestringsopplevelsen minoritetsspråklige elever får i løpet av sine skoleår, påvirker deres motivasjon, holdninger og tanker om skolen. Et positivt forhold til læring og utvikling blir dermed kritisk for en vellykket skolegang blant minoritetsspråklige elever.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forskning viser at mange minoritetsspråklige unge klarer seg bra i skolen, på tross av kulturelle forskjeller (Lauglo 2010). Samtidig er det mange som ikke klarer seg så godt, sammenlignet med majoritetsbefolkningen (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009). Jeg mener at det er viktig å forebygge minoritetsspråklige elevers lavere mestringsnivå, da akademisk fremgang i hele befolkningen er en samfunnsmessig ressurs.

Den økende innvandringen med flere flyktninger som kommer over landegrensene, gjør også dette til et dagsaktuelt tema. Jeg anser minoritetsspråklige elever, tospråklighet og den flerkulturelle skolen som en ressurs som kan bidra til det norske samfunnet; ved at de forskjellige folkegruppene sammen kan forsterke fellesskap, toleranse, empati og kunnskap. Likevel, må det forebygging og tiltak til, for å fremme og ivareta et godt mestringsnivå blant minoritetsspråklige elever.

Bakgrunnen for valg av tema er basert på statistikk som viser at minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner er svakere enn etnisk norske elevers skoleprestasjoner samlet sett. Per i dag er ca. 40,2% av samtlige grunnskoleelever i Oslo minoritetsspråklige elever, hvorav hele 62% får særskilt norskopplæring (Statistisk årbok, 2014). Det forekommer også en skjev elevfordeling da 16 av 125 oslogrunnskoleene har over 80% minoritetsspråklige elever (Oslo kommune, 2015). Slike skjeve fordelinger kan risikere å medføre ulemper, som blant annet dårligere grunnlag for utvikling av andrespråket blant noen språklige minoriteter. Som en følge av dette, kan risiko for stempling av skoler og gruppemarginalisering blant minoritetsspråklige elever eventuelt også oppstå. Denne skjevfordelingen kan være en risikofaktor for lavere mestring på skolen blant minoritetsspråklige elever.

Nasjonale prøver (2012) viser at minoritetsspråklige elever scorer gjennomsnittlig lavere enn etnisk norske elever, helhetlig sett. Minoritetsspråklige elever som ikke er født i Norge går gjennomsnittlig ut med 35,1 i karakterpoeng fra siste trinn (10.trinn) ved grunnskolen i Oslo, mens norskfødte minoritetsspråklige elever går ut med et gjennomsnittlig karakterpoeng på 38,8. Etnisk norske grunnskoleelever i Oslo går ut med et gjennomsnittlig karakterpoeng på 40,4, og presterer dermed høyest av disse gruppene (Steinkellner, 2012). Både statistikken fra Statistisk årbok (2014) og resultater fra nasjonale prøver vekker oppsikt når det gjelder minoritetsspråklige elevers lavere mestringsnivå.

Lauglo (2010) har også vist at noen minoritetsspråklige elevgrupper presterer bedre enn andre. Dette har vekket min interesse for å se nærmere på *årsaker* som kan ligge bak disse ulike prestasjonsnivåene, hvilke ulike *tankemønstre* som kan forekomme blant elevene, og hvilke av tankemønstrene som er mest gunstig for elever. Ved å lære om ulike tankesett og ta i bruk gode pedagogiske strategier, kan elever endre på svake prestasjoner. Fokus på en slik kognitiv endring er derfor kritisk for minoritetsspråklige elevers motivasjon og økt mestringsnivå. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å skrive om motivasjonsteorier, kognitive verktøy og pedagogiske strategier som med hjelp fra lærere, kan føre til økt motivasjon og mestringsnivå blant minoritetsspråklige elever. Jeg skriver oppgaven med forståelse for temaets kompleksitet og gråtoner; som for eksempel at det utmerker seg elever både blant etnisk norske og minoritetsspråklige elevgrupper.

## 1.2 Oppgavens formål

I denne oppgaven er formålet å se på hvordan lav mestringsforventning og mestringsnivå blant minoritetsspråklige elever kan forebygges og styrkes. Jeg ønsker å rette søkelyset mot noen teorier og faktorer som kan forbedre minoritetsspråklige elevers utgangspunkt for å lykkes i skolen. Disse er Carol Dweck og Albert Bandura sine teorier, samt pedagogiske strategier som står i samsvar med de sosial-kognitive teoretikerne. Jeg har også valgt å vektlegge minoritetsspråklige elevers bakgrunnsfaktorer som bakteppe, for å vise til hva som kan påvirke minoritetsspråklige elevers utgangspunkter for og utfordringer i skolen.

Jeg har valgt å benytte Banduras (1997) teori om «mestringsforventning» og Dwecks (1999) teori om «selvteorier» da begge vekker tanker om ”den kognitive veien” til et bedre mestringsnivå. Deres teorier tar for seg det jeg ønsker å formidle når det gjelder gode læringsstrategier og et godt tankesett for læring. Ved at elever bevisstgjør seg sine tanker og det forholdet de har til læring, kan de endre motivasjon og dermed også mestringsnivå.

For elever som ønsker å lykkes i skolen, vil motivasjon og bevisstgjøring av tanker og atferd som står i samsvar med en mestringsorientert atferd. Jeg vil skrive om hvordan ”mestringsforventning” og ”selvteori” ideelt sett bør ligge bak et godt mestringsnivå. Dersom elever og lærere, eventuelt også foreldre og rådgivere har kunnskap om hvilken signifikant betydning tankemønstre faktisk har for skolemestring, kan dette bidra til bedre mestring og økt lærelyst hos minoritetsspråklige elever.



Kunnskap om hvordan holdninger og tankemønstre kan være med på å påvirke resultater, vil gi minoritetsspråklige elever muligheten til å tilegne seg nye, gode kognitive verktøy. Slik kan disse elevene bli sin egen lykkens smed, samt unngå en negativ og begrenset oppfatning om læring. Et kjent ordtak går som følger: "Give a man a fish, and you will feed him for a day. Teach a man *how* to fish, and you will feed him for a lifetime". I pedagogisk kontekst, handler dette ordtaket om at lærere skal veilede elever til å ta styring i sin egen læring. Ved å vise elevene hvordan de selv skal benytte gode kognitive og pedagogiske strategier i sin læring, lærer elevene viktige verktøy som fremmer mestring i skolen. Dette gjør elevene mer selvstendige, da de etter hvert kan benytte disse tiltakene utenfor klasserommet hvor læreren ikke er tilstede. Med Banduras og Dwecks teorier, som tar utgangspunkt i gode kognitive tiltak og mentale strategier, kan elevene utvikle en holdning og tenkemåte som vil tjene dem og deres skolegang i år fremover.

Jeg vil belyse at det innad i den heterogene minoritetsspråklige elevgruppen befinner seg elever på alle mulige mestringsnivå. Likevel ønsker jeg å fokusere på hvordan minoritetsspråklige elever med *svake* skoleprestasjoner kan endre deres tankesett og øke deres mestringsnivå, da fremgang i skolen blant annet oppstår ved å gjøre seg oppmerksom på utfordringer og tilrettelegge for gode pedagogiske tiltak som kan tjene samtlige, inkludert de svakeste i skolen. Oppgaven er en teoretisk litteraturstudie, basert på relevante teorier, forskning og studier.

## 1.3 Problemstilling

Ulike opplevelser, oppvekst og oppnåelser bidrar til å forme minoritetsspråklige elevers handlingsmønstre og mestring i skolen. Mange minoritetsspråklige elever blir påvirket av bakgrunnsfaktorer og hverdagslige situasjoner, som kan hindre elevene fra å oppnå sitt fulle mestringspotensiale i skolen. Hvilke endringer må til, for å gi minoritetsspråklige elever et bedre utgangspunkt for økt mestring i skolen?

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

- **Hvilke bakgrunnsfaktorer kan påvirke minoritetsspråklige elevers skolemestring, og hvordan kan kunnskap om "mestringsforventning" og "selvteorier" benyttes for å skape økt mestring blant minoritetsspråklige elever i skolen?**

Problemstillingen forteller at jeg skal redegjøre for Banduras ”mestringsforventning” og Dwecks ”selvteorier” – som tiltak for økt mestring blant minoritetsspråklige elever i skolen. Det forekommer mange hendelser i elevers liv som kan indikere til hvilken type akademisk fremtid de vil ha, og noen av disse hendelsene er uheldig. Tidlige pedagogiske tiltak ved bruk av Banduras teori om høy «mestringsforventning» og Dwecks «formbart tankesett», kan fungere som forebygging av eventuell dårlig motivasjon, frustrasjon og negativ holdning om sine egne evner og ferdigheter hos skoleelever.

Oppgaven fokuserer på bakgrunnsfaktorer som bidrar til å forme minoritetsspråklige elevers elevforutsetninger og utgangspunkt ved skolestart, kunnskap og bevissthet om elevers tankemønstre knyttet til skolen, eventuelt uheldige situasjoner som bidrar til å danne lav skolemestring, og hvordan et strategisk og positivt kognitivt skifte kan utgjøre en betydelig positiv endring i praksis for disse minoritetsspråklige elevene.

## 1.4 Avgrensning

Jeg foretar visse avgrensninger med hensyn til oppgavens omfang. Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i «minoritetsspråklige elever», samt forholde meg til teoriene om ”mestringsforventning” og ”selvteori”. Jeg vil benytte relevante studier og forskning for å undersøke hvordan kunnskap om teoriene kan bidra til å heve minoritetsspråklige elevers svake mestringsnivå. Jeg vil ta utgangspunkt i vesentlige faktorer for minoritetsspråklige elevers skolegang som bakenforliggende faktorer, i tillegg til pedagogiske tiltak og konsekvenser. Jeg velger *ikke* å gå i dybden på karakterer i ulike fag. Med tanke på oppgavens omfang vil jeg heller ikke gå inn på ulike etniske minoritetsgrupper, da det er veldig mange minoritetsgrupper og ulikheter innad i enhver gruppe. I stedet ønsker jeg (ved å benytte teoriene) å se på hvilken rolle elevers tankemønstre og motivasjon har å si for prestasjoner – og hvordan proaktiv tankegang og motivasjon kan forbedre skoleprestasjoner blant minoritetsspråklige elever.

## 1.5 Begrepsavklaring

Her vil jeg kort redegjøre for de viktigste begrepene i oppgaven.

”Minoritetsspråklige elever” er ulike grupper av mennesker som har en annen geografisk og kulturell opprinnelse, enn ”majoritetsbefolkningen”, som i dette tilfellet er norsk. Begrepet ”minoritetsspråklige elever”, vil da si elever fra slike etniske minoritetsgrupper. Forskjeller mellom minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever kan være livssyn, språk, religion, kulturelle normer og oppdragelsessyn (Sand, 2003). Jeg inkluderer både første- og andregenerasjons minoritetsspråklige elever når jeg skriver om minoritetsspråklige elever i denne oppgaven.

”Etnisitet” er et komplekst multidimensjonelt fenomen, som i seg selv forklarer lite. En rase er ikke en etnisk gruppe i sin helhet. Dette begrepet retter seg heller mot en nasjon eller folkegruppe (Gelso & Fretz, 2001). ”Etnisk norske elever” vil si norske elever som har norske eller skandinaviske forfedre. I tillegg til etniske nordmenn, betraktes samefolket og personer fra andre skandinaviske land som en del av majoritetsbefolkningen i denne oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

”Motivasjon” kommer fra det latinske ordet ”movere”, som betyr å bevege. I denne oppgaven defineres motivasjon som ”prosessen der målrettet atferd og aktivitet iverksettes og ivaretas over tid” (Schunck, Pintrich, Meece, 2010). Jeg valgte å benytte denne definisjonen, da den passer i forhold til skoleatferd.

”Self-efficacy” blir oversatt med både ”mestringstro” og ”mestringsforventning”. I oppgaven velger jeg å benytte begrepet ”mestringsforventning”. ”Mestringsforventning” handler om hvordan vi vurderer vår personlige kapasitet til å utføre en handling (Bandura, 1997). I forhold til elever, handler mestringsforventning om hvordan en elev vurderer sin personlige kapasitet, ferdigheter og evne til å utføre en oppgave, eksamen og estimering av eget mestringsnivå.

”Selvteorier” handler om ulike «mindset» eller «tankesett» som en har om seg selv og sine grunnleggende ferdigheter. Dette inkluderer tanker om ens intelligens, kapasitet og personlighet (Dweck, 1999). En elev kan enten ha en mer positiv eller mer negativ selvteori, sett ut ifra elevens tankesett.

”Tospråklighet” er et eldre verdensfenomen som kan kategoriseres under ”flerspråklighet”. Stort sett relaterer tospråklighetsforskning seg til flerspråklighet, da de fleste studier er gjort med elever som behersker mer enn to språk (Øzerk, 2006). Øzerk (2006) med flere, skiller hovedsakelig mellom to hovedgrupper av tospråklige; ”majoritetsspråklige” og ”minoritetsspråklige”. I hovedgruppen ”minoritetsspråklige”, finnes det fire underkategorier: 1. Minoritetsspråklige med urbefolkningsbakgrunn, 2. minoritetsspråklige med eller uten innvandrerbakgrunn, 3. tospråklige fra tospråklige familier og 4. tospråklige med tegnspråk som førstespråk. I denne oppgaven vil underkategorien ”minoritetsspråklige med innvandrerbakgrunn” benyttes i forhold til tospråklige elever (Øzerk, 2006).

## 1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler: 1. «Innledning», 2. «Bakgrunnsfaktorer som påvirker minoritetsspråklige elevers skolemestring», 3. «Mestring i skolen – Mestringsforventning og selvteorier», 4. «Pedagogiske implikasjoner» og 5. «Oppsummering».

**Kapittel 1** – ”Innledning”: omhandler oppgavens tema, problemstilling og avgrensning. Her tydeliggjøres det for hva oppgaven innebærer.

**Kapittel 2** – ”Bakgrunnsfaktorer som påvirker minoritetsspråklige elevers skolemestring” innbefatter ulike faktorer rundt minoritetsspråklige elever og hvordan disse faktorene kan påvirke skolemestring. Det vil dreie seg om generelle fakta om denne elevgruppen, og årsaker til flukt fra hjemlandet, sosioøkonomisk bakgrunn, tospråklighet, samt flerkulturell skole. Jeg skal også skrive noe om kjønnsfaktorer. Jeg har valgt ut disse bakgrunnsfaktorene, først og fremst for å gi leseren bakgrunnsopplysninger på minoritetsspråklige elever, og for å diskutere eventuell korrelasjon mellom disse bakgrunnsfaktorene og minoritetsspråklige elevers mestring i skolen. Faktoren «flerkulturell skole» er ikke direkte en bakgrunnsfaktor for minoritetsspråklige elever. Her sikter jeg mer til hvordan holdninger og stempling kan påvirke minoritetsspråklige elever i skolen, og hvordan en flerkulturell skole kan motivere minoritetsspråklige elevers mestring i skolen. Fokuset vil stadig ligge på de ulike faktorenes relasjon til minoritetsspråklige elevers skolemestring.

**Kapittel 3** – ”Mestring i skolen – Mestringsforventning og selvteorier” handler om Albert Banduras teori om ”Mestringsforventning” og Carol Dweck teori om ”Selvteorier”. I dette kapittelet redegjøres det for hva disse teoriene innebærer, og hvordan minoritetsspråklige

elever kan heve sitt mestringsnivå i skolen, ved å endre sin kognitive verden og perspektiv på læring. Jeg vil vise til studier om hvordan teoriene kan benyttes for å løfte elevers mestringsnivå, samt drøfte og sammenligne Dweck og Bandura sine teorier.

**Kapittel 4** – ”Pedagogiske implikasjoner” innbefatter gode pedagogiske strategier, læringsmetoder og strukturer, i trad med ideell tankesett og høy forventning om mestring. Jeg skal redegjøre for pedagogiske modeller som kan brukes for å forebygge uønskede skolerestater, og skrive om hvilken positiv innvirkning disse modellene kan ha på minoritetsspråklige elevers mestringsnivå. De pedagogiske modellene, strategiene og begrepene i dette kapitlet har alle en essens som finnes i Dweck og Bandura sine teorier. Jeg skal drøfte de ulike pedagogiske strategiene opp og læringsmetodene, opp mot minoritetsspråklige elever og teoriene jeg presenterer i kapittel 3 i løpet av kapitlet.

**Kapittel 5** – ”Oppsummering” sammenfatter oppgaven i sin helhet, i lys av problemstillingen. Dette vil jeg gjøre ved å oppsummere hvert kapittel.

For å inkludere leseren i teksten, skriver jeg iblant ”vi” i oppgaven. Jeg starter og avslutter hvert kapittel med en liten innledning og avslutning for å holde leserens fokus på problemstillingen, i tillegg til å sammenfatte hovedtrekkene i det gjeldende kapitlet.

## **2 Bakgrunnsfaktorer som påvirker minoritetsspråklige elevers skolemestring**

Som samfunnsmedlemmer er elever i interaksjon med ulike kulturer, livsoppfatninger og skoleholdninger som bevisst og ubevisst farger elevenes tanker og væremåte (Kunz, 1973), men kunnskap om disse minoritetsspråklige elevene er det mange som tar for gitt. Pihl (2000) hevder at skoler i blant kan vurdere minoritetsspråklige elever som en anstrengelse for det norske skolesystemet. Dette kan oppstå dersom en ser på språklige minoriteter som en ulempe. Lite kunnskap om ulike språklige minoriteter er ofte en av årsakene til dette – da lite kunnskap gjerne resulterer i fremmedfrykt og muligens svake læringsstrategier.

I dette kapittelet ser jeg derfor på bakgrunnsfaktorer som belyser hvem minoritetsspråklige elever er. Alle bakgrunnsfaktorene er vinklet mot problemstillingen, noe som vil si at de er skrevet med styrking av skolemestring som et underliggende tema.

### **2.1 Push- og pull-faktorer – sett i lys av skolemestring**

Den minoritetsspråklige gruppen er en heterogen gruppe som representerer ulike kulturer og omtrent 120 forskjellige språk (Øzerk, 2006). Hver minoritetsspråklige folkegruppe migrerer fra ulike samfunnssituasjoner, og sier noe om årsaken til flukten fra hjemlandet. Foreldrenes forhold til det landet de migrerer til, kan bidra til hvordan barna oppfatter seg selv og sin skolegang. Med dette refereres det til Kunz' (1973) "push-faktorer" og "pull-faktorer".

#### **2.1.1 Push-faktorer**

Selv om pull-faktorene og push-faktorene kan ligne hverandre, stammer de likevel ikke fra samme følelsesgrunnlag. Kunz' "push-faktorer" er faktorer som motiverer en immigrant til å forlate sitt hjemland med *frykt* som sitt følelsesgrunnlag, i motsetning til *håp*. Eksempler på dette er krig, terror, drapstrusler eller fattigdom. Immigranter som kommer til Norge på bakgrunn av push-faktorer ønsker nødvendigvis ikke å flykte fra sitt hjemland, men ser ingen annen løsning. Deres hensikt med migrasjon blir dermed kun å søke trygghet, ikke nødvendigvis å studere. Et eksempel på dette kan være at familier fra push-faktor-gruppen nøyer seg med å ha klart å komme seg vekk fra krig, men kan ellers ha en negativ innstilling

til sin bosituasjon i Norge. Dette kan være fordi de flyktet fra sitt hjemland grunnet utrygge forhold, mens de egentlig ikke sier seg enige i den vestlige kultur, politikk, normer eller livssyn. De kan føle at deres kultur krasjer med den norske kultur, og dermed utvikle en passiv holdning til Norge. Å sende barna i barnehagen for at de skal integreres og lære norsk vil dermed kanskje ikke være første prioritet. Slik vil muligens ikke det norske språket ha en stor betydning for disse innvandrerfamiliene (Kunz, 1973).

Push-faktor-familier har muligens verken drømmer om en god utdannelse eller Norge som sin destinasjon, da motivasjonen for å flykte fra sitt hjemland var at de fryktet for sine liv. Med dette som motivasjonsgrunnlag, kan muligens deres syn på skole og karakterer være det at slike ting ikke prioriteres høyt, eller vurderes som relevant i forhold til deres livsstil. De vil kun se på bosettelsen sin som nok, og eventuelt overføre denne tankegangen til sine barn, enten det er bevisst eller ubevisst.

Familier fra push-faktor-gruppen som migrerer til Norge, flykter ofte fra diktatoriske regimer som mangler gode rollemodeller som står i samsvar med norske utdanningsverdier. At målet om trygghet i Norge er oppnådd kan svekke motivasjonen for høyere mål. Verdien disse elevene legger i sine prestasjoner vil heller kanskje ikke være gode nok for å oppnå økt mestring i skolen. Dette eksempelet reflekterer ikke samtlige push-faktor-familier, men kan være en delforklaring på minoritetsspråklige elevers svake skoleprestasjoner, samlet sett.

Ofte opplever også push-faktor-familier traumatiske hendelser og kan ha blitt påført psykiske belastninger av disse hendelsene fra hjemlandet. Dette forekommer ikke kun blant minoritetsspråklige foreldre, men også blant førstegenerasjons minoritetsspråklige barn som har vonde barndomsminner fra hjemlandet. Denne psykiske påkjenningen kan resultere i at en minoritetsspråklig elev får det vanskeligere med å skulle opprettholde sitt «toleransevindu» i skolen, for eksempel grunnet ”posttraumatisk stress”. Toleransevinduet er et moderat aktiveringsspenn som verken er for høyt eller for lavt, og er optimalt for elevens konsentrasjon og læringspotensial. Alle elever, uavhengig av bakgrunn, lærer best i en tilstand hvor spennet av aktivering verken er for høyt eller for lavt, men et sted midt i mellom (Siegel, 2012). Posttraumatisk stress skyldes negative opplevelser som for eksempel krigsopplevelser (Bø & Helle, 2008), og kan føre til at eleven oftere mister konsentrasjonen som kreves i skolen. Konsekvensene av dette kan føre til at eleven stadig befinner seg enten i et altfor høyt eller altfor lavt aktiveringsspenn, og mister dermed evnen til å praktisere psykisk tilstedeværelse og fokus (Siegel, 2012).

### 2.1.2 Pull-faktorer

”Pull-faktorene” er faktorer som motiverer individer til å flytte spesifikt til Norge, med *håp* som sitt følelsesgrunnlag. Eksempler på pull-faktorer er bl.a. håp om sikkerhet, ønske om gode utdanningsmuligheter, trygghet for familie/kjærlighet og gode arbeidsmuligheter eller bedre lønnet arbeid. Individer som er drevet av pull-faktorer migrerer dermed som regel ikke til Vesten på grunn av terror eller krig. De kan komme fra nokså trygge og stabile land, men ser likevel muligheter til å skape en bedre fremtid for seg i Norge. De migrerer ikke fordi de må, men ofte fordi de har en indre lyst og ser verdien i å migrere (Kunz, 1973). Dette kan være fordi familier i pull-faktor-gruppen har de samme verdier og livssyn som Norge, og håp om gode skolemuligheter for sine barn.

Uten å generalisere eller stereotypere menneskene som befinner seg i push- og pull-faktor gruppene, kan en drøfte om ikke en av gruppene har høyere ambisjoner enn den andre. Altså at de befinner seg i en av gruppene uten tilfeldighet, med visse verdier og livssyn som videreføres til deres barn. Når en familie reiser til et land grunnet positivt håp, kan dette tyde på bedre tro på seg selv, troen på en lys fremtid og en forståelse om at de kan bidra med noe nyttig i det norske samfunnet. Akademisk oppnåelse kan da gjerne stå mer sentralt hos innvandrere i denne pull-faktor-gruppen, da samfunnsbidrag og avansert arbeidsytelse ofte krever høyere/akademisk kunnskap. I tillegg vil en også gjerne føle seg mer integrert og en del av samfunnet når en selv planlegger Norge som sin destinasjon, og ikke som et tilfeldig land som en fikk oppholdstillatelse av. På denne måten kan disse innvandrereforeldrene være mer innstilt på å lære godt norsk, for å benytte norsk språk i arbeidet og ellers i samfunnet. Ved å overføre denne innstillingen til barna sine, vil disse andregenerasjons minoritetsspråklige elever muligens starte på skolen med en annen innstilling enn de elever som stammer fra push-faktor-familier, som videre kan føre til ulike mestringsnivåer. Ikke fordi den ene gruppen har mindre ferdigheter, evner eller kapasitet, men fordi deres livsholdning kan være annerledes.

Innad i de ulike minoritetsspråklige gruppene har minoritetsspråklige elever ulike typer bakgrunn som blant annet inkluderer ulik ”sosioøkonomisk bakgrunn”.



## **2.2 Sosioøkonomisk bakgrunn**

En families økonomiske midler kan indikere livsholdningen, hvor barna vokser opp og hvem barnet omgås. Vi skal nå se på studier som viser til minoritetsspråklige elevers «sosioøkonomiske bakgrunn» og dets forhold til minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Det tas utgangspunkt i følgende faktorer for «sosioøkonomiske bakgrunn»: 1. Familieøkonomi og 2. Foreldrenes utdanning (Bakken, 2014).

Studier og forskning kan helt tilbake til 60-tallet dokumentere en korrelasjon mellom foreldre med høyere utdanning/universitetsutdanning, og høyt mestringsnivå hos elever fra slike familier. Likevel varierer graden av korrelasjon mellom de forskjellige studiene (Bakken, 2014). En årsak til dette kan være at forskere har forholdt seg til ulike definisjoner av begrepet, eller forsket i ulike samfunn til ulike tider. En annen grunn er at det kan forekomme en ekstra faktor som mange ikke nødvendigvis tar i betraktning, og som muligens spiller en sidefaktor eller birolle i sosioøkonomisk bakgrunn. Det refereres med dette til faktoren ”familiestøtte” (Lauglo, 2010), som dukker opp senere i dette kapittelet. Først skal vi se på studier om minoritetsspråklige elever og sosioøkonomisk bakgrunn.

### **2.2.1 Studier om sosioøkonomisk bakgrunn**

Frøseth (2008) gjorde en studie blant elever som avsluttet videregående opplæring i Østfold våren 2003. I denne studien undersøker Frøseth elevenes utdannings- og yrkeskarriere tre år etter endt videregående opplæring. Her differensieres det mellom seks kategorier: Høyere utdanning, utdanning på videregående nivå, heltidsarbeider, deltidsarbeider, arbeidsledig og annen beskjeftigelse. Studien viser at ungdom med foreldre med høy universitetsutdanning har større sannsynlighet for å være i utdanning enn ungdom med foreldre med lav utdanning. Frøseth (2008) konkluderer også med at foreldrenes utdanning har betydning for elever som har falt ut av fra skolen sitt forhold til arbeidsmarkedet (Frøseth, 2008). Denne studien står i samsvar med påstanden om at minoritetsspråklige foreldres utdanningsnivå spiller en rolle for barnas skolegang, og at minoritetsspråklige elever fra akademikerhjem har et bedre utgangspunkt for å prestere godt i skolen (Bakken, 2014).

Hvis vi ser tilbake på definisjonen av sosioøkonomisk bakgrunn i starten av kapittelet, ser vi at den består av familieøkonomi og foreldrenes utdanning. Frøseths (2008) funn dekker halvparten av definisjonen, da hun konkluderte med at foreldrenes utdanning har en

betydning for elevers mestring i skolen. Opheim (2009) har også sett på faktorer som påvirker elevers skolegang. Hun ser på foreldrenes *inntekt* og karakterer i sin studie. Resultater fra Opheims studie forteller at de ungdommer med mer yrkesaktive foreldrene får et høyere inntektsnivå enn de ungdommene med foreldre som ikke er yrkesaktive (Opheim, 2009).

Både Opheims og Frøseths funn viser at det er en relasjon mellom sosioøkonomisk bakgrunn og ungdommenes karakterer og skolegang, når begge variablene (foreldrenes inntekt og utdanningsnivå) inkluderes. Dette kan begrunnes med at foreldre med høyere utdanning kan ha mer ressurser å by på.

En studie som innehar flere nyanser i sine funn om sosioøkonomisk bakgrunn, finner vi i studien til Richardson og Skinner (1992). Richardson og Skinner (1992) finner at minoritetsspråklige elever makter å utvikle gode studiestrategier. Dette støtter en annen studie som også fant at mange førstegenerasjons minoritetsspråklige studenter gjør det godt ved høyere utdanning (Gandare 1982, i Dennis, Phinney & Chuateco, 2005). Imot manges forventning har det også blitt avdekket at mange minoritetsspråklige elever med *lav* sosioøkonomisk bakgrunn, presterte godt i skolen, og at det i tillegg til sosioøkonomisk bakgrunn også avhenger av personlige ferdigheter som mental evne, indre motivasjon og miljø (Muuss 1996, i Dennis, Phinney & Chuateco, 2005).

Likevel har sammenhengen mellom foreldres deltakelse i arbeidsmarkedet og elevers skolerresultater hatt en svak økning fra 1992 til 2000. Denne økningen viser ikke en signifikant forskjell, men kan likevel være en refleksjon av mulighetene som kommer med høy sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken, 2014).

Holgelsen og Langset (2010) viser til Birkelund (2010) som i sin studie ser på sammenhengen mellom frafall, elevsammensetning og karakterer i Oslo-skoler. Studien fant at minoritetsspråklige elever er motiverte for å gjøre det godt i skolen, til tross for en høy elevsammensetning av minoritetsspråklige elever på skoler. Ifølge Holgelsen og Langset, (2010) hevder Birkelund at når det gjelder karakterer, er elevenes sosioøkonomiske bakgrunn en større påvirkningsfaktor enn elevsammensetningen i skolen. Også etnisk norske elever med lavt utdannede foreldre vil falle innunder denne gruppen når det gjelder årsaker til svake skoleprestasjoner, i henhold til Birkelund (Holgelsen og Langset, 2010).

Vi så nå at sosioøkonomisk bakgrunn til en viss grad kan påvirke samtlige elevers mestringsnivå. Likevel avdekker en OECD-rapport interessante resultater fra en PISA-undersøkelse om leseferdigheter i 2006 (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009). Resultatene fra denne PISA-undersøkelsen viser at minoritetsspråklige elever scorer lavere enn etniske norske elever, til tross for lik sosioøkonomisk bakgrunn. Dette funnet påpeker viktigheten av gode muligheter for utvikling av andrespråket, da det er praktisering av og eksponering for det norske språket som ser ut til å være det store skillet mellom minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever med samme sosioøkonomiske bakgrunn – i dette tilfellet. Slik kan andrespråket spille en stor rolle for minoritetsspråklige elevers mestringsnivå (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009).

Sammenlignet med Holgersen og Langset (2010) som nevnt overfor, er funnet fra denne PISA-undersøkelsen relativt likt, men funnet fra denne PISA-undersøkelsen er mer detaljert, da den også ser på skillet mellom skoleprestasjoner til etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever med samme sosioøkonomiske bakgrunn. PISA-undersøkelsen fra 2006 fant at minoritetsspråklige elever har en tendens til å oppnå lavere resultater enn etnisk norske elever, til tross for lik sosioøkonomisk bakgrunn. Dersom en skal gå ut i fra disse funnene, så kan en si at det er minoritetsspråklige elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn som trekker det korteste strået når det gjelder sannsynligheten for en vellykket skolegang. Så hva kan delvis kompensere for lav sosioøkonomisk bakgrunn?

### **2.2.2 Sosioøkonomisk bakgrunn versus familiestøtte**

Familiestøtte eller støtte i hjemmet ligger i mange tilfeller nært opp mot andre faktorer som sosioøkonomisk bakgrunn, og kan som nevnt dermed virke litt skjult blant de mer åpenbare faktorene. Hvordan elever trives hjemme og i hvilken grad de føler familiestøtte, kan spille en rolle for hvordan de presterer i skolen.

En kan argumentere for at det ikke nødvendigvis er foreldrenes høye eller lave utdanning som elevene drar nytte av, men i stedet foreldrenes livsholdning og livsstil (Bakken, 2014). Det sies at hva foreldre *gjør* vil påvirke barna mer enn hva foreldre *sier*. Enten barna er klare over det eller ei, blir de til en viss grad preget av hvordan foreldre forholder seg til livets ulike stadier, om de drar på jobb i hverdagene, foreldrenes forhold til barna, foreldrenes forhold til seg selv og foreldrenes syn på skolen og lignende. Dette bidrar trolig til hvordan barnet ser på seg selv, i tråd med foreldrenes selvbilde og tilnærming til livet.

Et eksempel på hvordan eventuell lav sosioøkonomisk bakgrunn eller manglende kunnskap om skolen kan føre til negative konsekvenser som manglende skoledeltakelse blant foreldre, kan en finne i en hendelse ved Skjønnehaug skole. Da færre enn halvparten av minoritetsspråklige foreldre møtte opp på foreldremøter, bestemte rektor ved Skjønnehaug skole for å dra på hjemmebesøk hos de foreldrene som ikke kom på disse møtene (Bråthen, 2016). Rektor Sundby og assisterende rektor besøkte omtrent tretti minoritetsfamilier, og hensikten med besøkene var å skape en bedre relasjon mellom hjem og skole. I henhold til Sundby foregår en stor del av samarbeidet mellom skole og hjem på disse foreldremøtene, noe som altså gjør at foreldremøtene blir til kritiske treff. Videre forteller Sundby at det ikke er mange minoritetsspråklige foreldre som kjenner til det norske skolesystemet, og valgte dermed å «komme til dem». Artikkelen forteller at de fleste foreldrene stilte seg skeptiske til dette hjemmebesøket, men forstod etter hvert meningen med hjemmebesøket (Bråthen, 2016).

Om vi ser tilbake til push-faktorene og sosioøkonomisk bakgrunn i forbindelse med familiestøtte - kan denne artikkelen vise til hvordan minoritetsspråklige foreldre som ikke involverer seg i barnas skolehverdag eller foreldremøter, kan skape et hjemmemiljø som mangler familiestøtte i forhold til barnas skolegang. Spesielt kan dette gjelde språklige minoritetsforeldre med lav sosioøkonomisk bakgrunn, som selv kanskje ikke har studert og ikke helt forstår foresattes rolle i den norske skolen. Denne manglende familiestøtten som ofte oppstår ubevisst og uten hensikt fra foreldrenes side i en hektisk hverdag, kan likevel føre til at manglende deltakelse på skolemøter sender et dårlig budskap til både lærer og barn, samt lite skolerelatert stimuli i hjemmet. Slik kan manglende familiestøtte og skolestimuli i hjemme føre til svakere skolemestring og motivasjon.

Den standarden foreldre setter i familien ser ofte barna på som "normalen". Det vil si at barn sannsynligvis vil strebe etter den standarden som foreldrene setter i hjemme. Slik kan foreldrenes utdanning spille en mindre rolle i det større bilde av standard som handler om livsholdning og innstilling til utfordringer i hverdagen. Dette kan også forklare hvorfor noen minoritetsspråklige elevgrupper gjør det bedre enn andre i skolen, til tross for deres foreldres lave utdanning. Det er mulig at det er den helhetlige livsholdningen og innstillingen til skoleutfordringer som disse barna tilegner seg, og som viser seg å tjene deres skolegang - ikke nødvendigvis familiens sosioøkonomiske bakgrunn.

Mona Raabes (2005) statistiske analyser viser til hvilken rolle foreldres inntekt har å si for barna deres sitt frafall fra høyere utdanning. Analyser gjort i forhold til dette, tyder generelt sett på at sosial bakgrunn har liten betydning for frafall i høyere utdanning. Om en ser litt nærmere på betydningsgraden for sosial bakgrunn ved høyere utdanning, ser en at det heller er foreldrenes utdanning som ser ut til å ha en betydning, *ikke* deres inntekt. Ved tilfeller der elever fra akademikerfamilier falt fra universitetsstudier, var det ofte ved inntak for profesjonsstudier (Raabe, 2005).

Lauglo sin studie (2010) støtter funn hos Raabe (2005). Lauglo (2010) påpeker at sosioøkonomisk bakgrunn ikke har stor betydning for elevers mestring i skolen. Det er i stedet familieverdier og familiestøtte som i større grad viser å påvirke minoritetsspråklige elevers skoleambisjoner. Det vil si at oppmuntring fra foreldre, i henhold til Lauglo, har mer å si enn foreldrenes inntekt og utdanning. Lauglo problematiserer dette ved å spørre om innvandrerfamilier heller utmerker seg, ved å ha høyere mobilitetsambisjoner for barna sine (Lauglo, 2010).

Forskningsmessig, er det nyttig å skille mellom innvandrerbakgrunn fra "ikke-vestlige land" som utgjør de afrikanske og asiatiske gruppene, og "vestlige land" som utgjør de europeiske gruppene, områdene rundt Australia og den nord-amerikanske gruppen. Likevel er det også viktig å skille mellom landene innad i den ikke-vestlige minoritetsgruppen, da for eksempel den asiatiske elevgruppen viser å gjøre det bedre enn den afrikanske elevgruppen helhetlig sett (Lauglo, 2010). Dette funnet motsier konklusjonen til Birkelund (2010) i Holgersen og Langset (2010). Så hvilke asiatiske elevgrupper viser å utmerke seg, og hva er årsaken til dette?

Selv om det finnes mange ulike kulturer i den vestlige verden, kan en si at forskjellene innad i den ikke-vestlige gruppen er større, da mange i disse verdensdelene fortsatt er meget sterkt knyttet til sine opprinnelige tradisjoner, normer, tro og levefilosofi. En kan hevde at Vesten har et sterkere samhold i forhold til filosofi og levemåte, selv om det uten tvil også forekommer kulturelle skiller innad i Vesten også. Lauglo nevner i sin artikkel at det er den ikke-vestlige minoritetsgruppen som satser høyest i akademisk forstand, i forhold til deres utdanningsambisjoner og leksearbeid (Lauglo, 1996 i Lauglo, 2010).

Denne gode skoleholdningen i hjemmet finner oftest sted blant asiatiske minoritetsspråklige elever som tamilske, pakistanske og vietnamesiske elever i Norge, hevder Lauglo (2010).

Disse minoritetsspråklige elevenes målbevissthet og motivasjon, er knyttet til ønsket om å oppnå sosial mobilitet gjennom solid skoleinnsats. Måten de ovennevnte minoritetsspråklige elevgruppene identifiserer seg med det norske samfunnet, samt opplever sin situasjon i Norge, spiller en viktig rolle for deres skolemestring (Lauglo, 2010). Med dette kan vi se hvordan slike språklige minoritetsfamilier faller inn under pull-faktor gruppen (Kunz, 1973). Deres gode familiesamhold viser også en tendens til effektiv skolemotivasjon og økt skoletrivsel (Lauglo, 2010).

### 2.2.3 Kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og utdannings-aspirasjoner

En longitudinell ungdomsundersøkelse kalt LUNO, har innhentet informasjon om hva som påvirker ungdomsskole elevers aspirasjoner. Analysene i Hegnas artikkel, bygger på denne longitudinelle undersøkelsen i Oslo, og forklarer hvordan aspirasjoner endrer seg på slutten av ungdomsskoletrinnet (Hegna, 2010).

Ungdommene ble først spurt om hvilke utdanningsaspirasjoner de hadde i 9. klasse. Deretter fikk de samme elevene identiske spørsmål i 10. trinn – en kort tid etter at de hadde sendt inn søknadene om opptak til videregående opplæring/skole. LUNO målte forskjeller mellom kategoriene kjønn, etnisitet og klassebakgrunn (Hegna, 2010).

Ut i fra disse kategoriene, deles ungdommene inn i 8 grupper:

1. Majoritetsjenter med middelklassebakgrunn.	5. Majoritetsgutter med middelklassebakgrunn.
2. Majoritetsjenter med arbeiderklassebakgrunn.	6. Majoritetsgutter med arbeiderklassebakgrunn.
3. Minoritetsjenter med middelklassebakgrunn.	7. Minoritetsgutter med middelklassebakgrunn.
4. Minoritetsjenter med arbeiderklassebakgrunn.	8. Minoritetsgutter med arbeiderklassebakgrunn.

Det var til sammen 1896 ungdomselever deltok i undersøkelsen, født i 1992. Av disse var 867 gutter og 1029 jenter. I guttegruppen var det 659 majoritetsspråklige gutter/etnisk norske gutter og 208 minoritetsspråklige gutter. Jentegruppen bestod av 773 majoritetsspråklige/etnisk norske jenter og 253 minoritetsspråklige jenter. Blant guttene som tilhørte middelklassen, var 87% majoritetsspråklige gutter, mens kun 13% minoritetsspråklige gutter. Blant middelklassejentene var 89% majoritetsspråklige jenter, og kun 11% minoritetsspråklige jentene. Blant guttene som kommer fra arbeiderklassen, var

64% majoritetsspråklige gutter, mens 36% var minoritetsspråklige gutter. Blant arbeiderklassejentene var 60% majoritetsspråklige, og de resterende 40% var minoritetsspråklige (Hegna, 2010).

Hegna (2010) nevner at til tross for at mange minoritetsspråklige elever presterer dårlig på grunnskolen og faller fra videregående opplæring, er det også en stor minoritetsspråklig gruppe som presterer svært godt og fullfører høyere utdanning - og viser blant annet også til forskning hos Bakken 2009, Fekjær 2006, og Støren 2005 (Hegna, 2010). Undersøkelsen finner at minoritetsspråklige elever fra middelklassen oftere har høyere utdanningsaspirasjoner, sammenlignet med majoritetsspråklige elever og arbeiderklassegruppen. I forhold til kjønn, har jenter generelt sett høyere utdanningsambisjoner enn guttene. Dette støtter også Steffensen og Ziade (2008) som poengterer at stryksannsynligheten er høyere for gutter enn for jenter.

Studien viser at elever i høyere grad uttrykker seg på linje med sin sosioøkonomiske bakgrunn i 10. trinn. For eksempel får majoritetsspråklige gutter med middelklassebakgrunn høyere utdanningsaspirasjoner, mens majoritetsspråklige guttene fra arbeiderklassen får betydeligere lavere ambisjoner enn de hadde i 9. trinn. Undersøkelsen viser at kjønn, klassebakgrunn og etnisitet får en høyere betydning ved avgangsåret hos etnisk norske elever. Blant de minoritetsspråklige guttene av middelklassebakgrunn, forekommer det ingen forandring fra 9. trinn til 10. trinn, det samme gjelder majoritetsspråklige jenter. Undersøkelsen plukker videre opp interessante tall, da det både hos minoritetsspråklige gutter og jenter med arbeiderklassebakgrunn oppstår en økning i deres forventning om mestring i skolen og utdanningsaspirasjoner ved avgangsåret (Hegna, 2010). Som en kan se, argumenterer ulike studier både for og imot en signifikant betydning mellom sosioøkonomisk bakgrunn og minoritetsspråklige elevers skolegang. Avslutningsvis kan en her argumentere for at det kan virke som at andre faktorer som personlige karakteristika (Muuss, 1996 i Dennis, Phinney & Chuateco, 2005) og familiestøtte må til (Lauglo, 2010), for at sosioøkonomisk bakgrunn skal ha en signifikant betydning for elevers skolegang.

Likevel er det viktig å ta med i betraktning at selv om høy sosioøkonomisk bakgrunn og familiestøtte har vist å være en faktor for elevers mestring i skolen, er det også vesentlig å belyse at disse faktorene kan komme til kort, uten gode andrespråkferdigheter hos disse



elevene. Spesielt for minoritetsspråklige elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, kan gode tospråklige modeller være avgjørende – for en bedre og mer motivert skolegang.

## **2.3 Tospråklighet og minoritetsspråklige elever**

Språket er grunnmuren som vi baserer kommunikasjon på, og benytter for å formidle og motta kunnskap; enten dette forekommer muntlig eller skriftlig (Bø & Helle, 2008).

I dag er det sterk evidens for at det å være tospråklig kan være en betydelig fordel for elever, og at språkforsinkelse ofte er noe som mange barn overkommer over tid (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Likevel har Melby-Lervåg og Lervåg (2013), i sin undersøkelse kommet frem til at mange tospråklige barn har et dårligere ordforråd, sammenlignet med jevnaldrende etnisk norske elever. Minoritetsspråklige elever med lavt utdannede foreldre er mest utsatt for dårlig ordforråd (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Dette står i samsvar med PISA-undersøkelsen om leseforståelse fra 2006, som resulterte i at minoritetsspråklige elever scoret dårligere enn etnisk norske elever med samme sosioøkonomiske bakgrunn (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009). En kan forklare funnet ved å hevde at minoritetsspråklige elever ikke får den samme muligheten til å praktisere norsk språk i hjemmet, som etnisk norske elever. Dermed blir tospråklighet i forbindelse med skolemestring aktuelt som bakgrunnsfaktor.

Ifølge Melby-Lervåg og Lervåg (2013) er leseforståelse sterkt knyttet til elevers mestring i skolen, da leseforståelse handler om å kunne trekke essensen ut av innholdet i en tekst. Dette fører videre til at denne evnen blir avgjørende for mestring i teoretiske fag. Melby-Lervåg og Lervåg påpeker at minoritetsspråklige elever har et mer uformelt språk, som kan forklare det dårligere læringsutbyttet i skolen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013).

Et godt tospråklig nivå vil av den grunn ikke bare øke minoritetsspråklige elevers læringsutbytte i skolen, men også motivere minoritetsspråklige elever for å få et høyere mestringsnivå, da målet mot høyere mestringsnivå blir tydeligere og innenfor rekkevidde når eleven har tilstrekkelige andrespråksferdigheter.



### 2.3.1 Additiv og subtraktiv tospråklighet

Innenfor tospråklig utvikling, skilles det mellom additiv og subtraktiv tospråklighet (Lambert 1955). Disse gruppene er to motsatte resultater av tospråklighetsutvikling. Den additive tospråklige utviklingen, krever at tilegnelsen av andrespråket ikke går på bekostning av førstespråket (morsmålet). Det finnes ulike former for additiv tospråklig utvikling, hvor begge språkene får en fin og progressiv utvikling – men fellesnevneren for dem er at de alle fremmer motivasjon for økt læring og mestring. For at minoritetsbarn i Norge skal kunne utvikle additiv tospråklighet, som vil si fungerende tospråklighet, må det tilrettelegges for metoder som ikke hindrer barnet i å praktisere og utvikle et av språkene. Denne tospråklige utviklingen foregår ved at andrespråket tilegnes et par år etter at barnet har startet med å innlære førstespråket. For at en sterk additiv tospråklig utvikling skal forekomme, må barnet tilegne seg førstespråket på et konstruktivt og strukturert vis. Dette er fordi at førstespråket ikke skal bli truet eller svakere ved innlæring av andrespråket. Tvert i mot, er målet at første- og andrespråket skal bidra med å styrke hverandre (Lambert, 1955).

Ifølge Øzerk (2006) kan den positive tospråklige utviklingen skje på følgende måte:

- Positiv støtte til tospråklig utvikling fra nærmiljøet og institusjoner.
- God tid og muligheter for tilegnelsen av norsk, samt som at andrespråket utvikles.
- Pedagogisk tilbud fra barnehagen, som lar barnet forstå at begge språkene er verdifulle, og som ikke hindrer tospråklig stimulering.
- Pågående oppmuntrende tiltak fra primær- og sekundærmiljøet gjennom årene, ved at de ulike instanser tilrettelegger for tospråklighetsutvikling.
- Sosial samspill.

Slik støtte fra familien, nærmiljøet, barnehagen og skolen, bidrar til å øke barnets flerkulturelle identitet, bevissthet på tospråklighet og trivsel med tospråklighet. Dette er grunnet solid struktur og tilrettelegging fra familie og nærmiljø. Ved skolestart vil denne minoritetsspråklige eleven ha gode forutsetninger for å bygge videre på sitt andrespråk, opprettholde tillit til sin egen innsats og videreutvikle en suksessfull tospråklig utvikling (Øzerk, 2006).

Subtraktiv tospråklighet vil hovedsakelig si at minoritetsspråklige elever/barn vokser opp i et miljø, der avgjørende eller signifikante personer ikke prioriterer å tilrettelegge for at barnet

får gode muligheter til å videreutvikle førstespråket mens andrespråket pågår. Ikke bare svekkes elevens morsmålsferdigheter til fordel for norsk språk, men norskspråket kunne også blitt enda sterkere, hadde barnet praktisert et additiv tospråklig utvikling. Subtraktiv tospråklighet kan både skje bevisst og ubevisst fra familien, nærmiljøet og samfunnets side (Øzerk, 2006).

Konsekvenser for en subtraktiv tospråklig utvikling kan være at den minoritetsspråklige eleven starter på skolen med svake norskspråklige ferdigheter, og dermed svakere motivasjon og utgangspunkt for skolemestring. Denne negative tospråklige utviklingen kan også delvis forklare minoritetsspråklige elevers svake prestasjoner i den delen av de nasjonale prøvene som omhandler lesing (Steinkellner, 2012). Forebygging av en subtraktiv utvikling er blant annet verktøy som benyttes i additive tospråklige modeller.

### **2.3.2 Vellykket tospråklighet**

For at en minoritetsspråklig elev skal yte godt i skolen, er identitetsdannelse en viktig indirekte faktor. Vår identitet formes av vår forståelse, altså måten vi opplever oss selv på, samt andres forståelse av oss. Med andre ord kan en si at identitet er et menneskes indre følelse av hvem en er, hva det kan og hvor det tilhører. Identitet dannes gjennom både kognitive og affektive prosesser. Både bevissthet og erkjennelse og følelsesmessige opplevelser påvirker prosessen (Øzerk, 2006).

Mange minoritetsspråklige elever kan ha lave forventninger om sitt eget mestringsnivå i forhold til utvikling av morsmål, da de ikke ser noen nytte av morsmålet i det norske samfunnet. Cummins (1979) viser til at med tydelig identitetsforståelse vil en minoritetsspråklig elev føle seg mindre forvirret i forhold til hvem han/hun er. Dette kan både styrke minoritetsspråklige elevers tospråklige ferdigheter, samt øke trivsel og motivasjon.

Cummins (1979) utviklet ”terskelnivåhypotesen” for å sammenbinde relasjonen mellom tospråklig utvikling og kognitiv utvikling. ”Terskelnivåhypotesen” foreslår at det finnes terskelnivåer for lingvistisk kompetanse som et flerkulturelt barn må inneha for å unngå kognitive ulemper, og for at fordelen med tospråkligheten skal kunne utvikle barnets kognitive og akademiske funksjoner (Cummins, 1979). Terskelnivåhypotesen har tre nivåer for tospråklig utvikling. Modellen kan benyttes i tospråklig undervisning, der undervisning

forklares som en funksjon av interaksjoner mellom bakgrunn, barnets innspill, erfaringer og trivsel Cummins (1979).

Den nederste terskelen omhandler en negativ relasjon mellom svak tospråklighet og en svak kognitiv utvikling. Som en følge av dette, oppstår også sosiale ulemper. Dersom en tospråklig minoritetselev ikke får gode muligheter til å utvikle solid tospråklighet over årene, med positiv støtte fra nærmiljøet, kan vedkommende pådra seg svak språkkompetanse i begge språkene, risiko for tokulturell ambivalens (usikkert forhold til tospråklighet), svak uttrykksevne og eventuelle lære- og skrivevansker (Cummins, 1979).

Mellom den høyeste og nederste terskelnivået, finnes et midtfelt kalt ”det midterste utviklingsfeltet for tospråklighet”. Det midterste utviklingsfeltet inkluderer ikke kognitive fordeler, men innebærer blant annet sosiale og affektive fordeler, tokulturell kompetanse og muligheten til å identifisere seg med to språk (Cummins, 1979).

På det høyeste nivået finner vi funksjonelle tospråklige individer. Modellen er en fordel for funksjonelle tospråklige minoriteter. Disse tospråklige minoritetene får blant annet innlært en høyere grad av divergent eller unik tenkning, kognitiv fleksibilitet, tokulturell kreativitet, tenkning med styrkede sosiale redskaper, og styrker evne til de-kontekstualisert kommunikasjon på to språk. Disse kognitive egenskapene forekommer etter at det tospråklige individet har mestret de to første nivåene (Cummins, 1979). Fleksible tanker og forståelse kan bidra til å styrke ferdigheter på tvers av språkene.

Med god tospråklig kompetanse, vil minoritetsspråklige elevers motivasjon og selvtillit sannsynligvis øke i skolen. Dette kan også lette på elever som psykisk og emosjonelt sett ellers ville vært preget av språkbarriere.

### **2.3.3 Sosial støtte og indre motivasjon knyttet til andrespråksferdigheter**

Cummins (1979) viser til Bowen og Tucker sin studie om tospråklighet. Bowen og Tucker belyste relevansen ved den *sosiale* faktoren fremfor lingvistikken/språket, når det kommer til å forklare tospråklige elevers akademiske fremgang og prestasjoner. De argumenterte mot teorien om at morsmål gir en prestasjonsfordel, og hevder at sosial støtte og kultur har en større innvirkning på minoritetsspråklige elevers mestring i skolen (Bowen & Tucker, 1977 i Cummins, 1979).

Melby-Lervåg og Lervåg (2011) baserer seg blant annet på Cummins' (1979) teori om at sosial bakgrunn må inkluderes når en ser på hvorvidt morsmålsferdigheter påvirker andrespråket additivt eller positivt. De finner ingen signifikant korrelasjon mellom sosioøkonomisk bakgrunn og språkferdigheter i sin studie. Melby-Lervåg og Lervåg (2011) hevder at det kan skje overføringer av ferdigheter fra morsmålet til andrespråket, men hvor effektiv overføringen er, avhenger blant annet av fonologiske (lydlære) og semantiske ferdigheter.

Dette funnet korrelerer med Lauglo (2010) sitt funn som viser at familiestøtte, altså sosial støtte, har mer å si for minoritetsspråklige elevers mestringsnivå, enn sosioøkonomisk bakgrunn. En årsak til dette kan være at sosial støtte øker elevers motivasjon og tro på seg selv. Videre kan oppmuntring og ros eventuelt også føre til en positiv endring i elevers energinivå og entusiasme for læring (Bandura, 1997). En kan dermed argumentere for at god familiestøtte og sosial støtte kan eliminere eventuelle svake andrespråkferdigheter hos minoritetsspråklige elever, i tillegg til å kompensere for lav sosioøkonomisk bakgrunn.

En studie fra Houston universitet i USA studerte motiverende faktorer hos studenter med asiatisk bakgrunn, som lærte kinesisk på universitetsnivå i USA. 77 studenter deltok (Wen, 1997). Resultatet viser at en genuin interesse for kinesisk kultur og historie øker motivasjonen for å lære det kinesiske språket. Studien avdekket også en signifikant korrelasjon mellom *indre* motivasjon og forventninger om resultat (Wen, 1997).

Indre motivasjon er en selvstyrt motivasjon, ut i fra egen vilje og interesse. Denne handlingen er i samsvar med individets personlighet, og ingen ytre belønning blir nødvendig. Selve handlingen blir belønningen (Deci & Ryan, 2000). Ved indre motivasjon handler personen fordi han/hun har en personlig interesse som står i samsvar med deres verdier, holdninger, følelser og/eller selvbildet. I dette tilfellet er det studentenes personlige ønske og interesse for å lære kinesisk som motiverer dem til å lykkes.

Likevel betyr ikke dette at indre motiverte elever ikke trenger verbal støtte fra lærere og foreldre. Tvert i mot hevder Sansone og Harackiewicz (2000) at Fisher (1978) fant at positiv tilbakemelding har en signifikant positiv betydning på elever med sterk indre motivasjon, selv om de ikke er avhengige av det. Resultatet viser at elever med indrestyrt motivasjon har en mer positiv, konstruktiv og effektiv innstilling til sin egen læreprosess, samt som at de

påtar seg ansvar som kreves for å lykkes i skolen (Fisher 1978, i Sansone & Harackiewicz, 2000). Dette gjenspeiler de verdier og livssyn som en finner i pull-faktor-familier, som tidligere nevnt handler om at grunnlaget for migrasjon er håp, motivasjon og ambisjoner om en bedre fremtid, samt gode tanker om det landet de migrerer til (Kunz, 1973).

Hvis vi tar utgangspunkt i Fisher (1978) sitt funn ifølge Sansone & Harackiewicz (2000), kan en hevde at minoritetsspråklig elev som genuint er interessert i og verdsetter kulturen, historien, verdiene til et land, ifølge denne studien har et bedre utgangspunkt for å lære andrespråket, altså norsk, sammenlignet med en elev uten denne indre motivasjonen. Dette, fordi elevens handlinger står i samsvar med deres intensjoner om å oppnå andrespråklig suksess. Disse elevene vil muligens søke opplevelser som tilrettelegger for norskpraktisering, enten det er idrett, omgås mennesker/venner med et annet morsmål og/eller fritidslesing. Med andre ord, benytter disse minoritetsspråklige elevene motiverende metoder for innlæring av andrespråket.

## **2.4 Flerkulturell skole**

Norske skoler har gjennom tidene blitt mer mangfoldige, noe som indikerer at skolen stadig er i endring og at ulike former for læringsstrukturer og tiltak burde tilpasse seg disse endringene (Loona, 2001). Ved inngangen til 2000-tallet var skoleprestasjonen hos minoritetsspråklige elever svakere enn hos etnisk norske elever, noe som fortsatt er gjeldende i dag. Clemet (2002) forteller at PISA-undersøkelsen fra år 2000 resulterte med at spriket mellom minoritetsspråklige elevers og etnisk norske elevers skoleprestasjoner var større i Norge enn i OECD-landene. Dette prestasjonsgapet viste seg også å øke med skoletrinnene i den flerkulturelle skolen (Clemet, 2002). Forslag til tiltak for den ovennevnte utfordringen vil jeg belyse med Bandura og Dweck i kommende kapittel, men først skal vi se på hva en flerkulturell skole egentlig er.

Loona (2001) stiller spørsmål om hva en flerkulturell skole egentlig innebærer. Ifølge Loona, blir ikke en skole flerkulturell kun på grunnlag av at elever har et annet morsmål enn norsk. Han poengterer at dersom dette er definisjonen, har det alltid vært flerkulturelle skoler i Norge grunnet samiske og finske barn. I tillegg til at det er minoritetsspråklige elever i norske skoler, trenger skolene også å tilpasse sin opplæring, både språklig og kulturelt, for at samtlige elever skal kunne skape et positivt selvbylde, uavhengig av etnisitet og kulturell

bakgrunn. Ved å gi disse elevene en slik opplæringsmulighet, kan dette øke elevenes forståelse av hvordan deres kulturelle bakgrunn og etnisitet kan bidra til det norske samfunnet, som videre kan hjelpe disse elevene å integreres på et gunstig vis.

At minoritetsspråklige elever får oppleve at de som minoriteter også spiller en viktig rolle i det norske samfunnet, kan blant annet forhindre unge minoriteter å marginaliseres eller søke opprørsgjenger for å føle tilhørighet et sted (Loona, 2001). Dette viser til nødvendigheten med solid og identitet, og eventuelle konsekvenser som kan oppstå ved at en ikke føler tilhørighet. Med dette refereres det tilbake til «vellykket språk», hvor Cummins (1979) poengterer sammenhengen mellom et sunt identitetsbilde og læring.

Loona (2001) poengterer hvor kritisk andrespråkferdigheter er for minoritetsspråklige elever, og skriver at lærere bør møte barnet «hvor barnet er». Det vil si at lærere bør ta utgangspunkt i barnets språkkunnskaper, bakgrunn og elevbehov – med god plass for tospråklig opplæring for minoritetsspråklige elever.

Dette ligner på Vygotskij sin *nærmeste utviklingssone*, som går ut på å veilede barnet fra barnets nåværende læringssone/kunnskapsnivå og over til neste sone/nivå. Samtidig skal en voksen eller lærer passe på at barnets neste nivå er tilstrekkelig for barnet. Altså at barnet med hjelp fra lærer/voksen klarer å løse oppgaver og strekke seg til sitt neste nivå, uten at det blir for lett eller for vanskelig (Hagtvet, 2004). Slik kan barn oppleve økt mestring og bli motivert for å møte på nye moderate utfordringer i læring. Her kan en også argumentere for at barn som lærer å strekke seg til sitt neste nivå innenfor strukturerte læringsrammer, styrker også mest sannsynlig graden av indre motivasjon for kommende vanskelighetsgrader i skolen.

Når en elev føler seg «hjemme» på skolen, og opplever at skolen til en viss grad representerer elevene, vil dette mest sannsynlig føre til økt motivasjon og trivsel i skolen. Med dette som grunnlag, kan mestring i skolen enklere oppstå. Men for at minoritetsspråklige elever skal kunne føle seg vel og hjemme på skolen, må rammeverket for dette ikke bare utvikles i teorien, men også konkret i praksis.

### **2.4.1 Holdninger og kriterier for den flerkulturelle skolen**

Flerkulturell skole betyr ikke kun at de minoritetsspråklige elevene som har behov for en annen undervisningsplan, skal få tilrettelagt det. Det innebærer at lærere evner å benytte mangfoldet som befinner seg i klassen til fordel for alle elever, inkludert de etnisk norske elevene (Skogstrøm, 2011). En flerkulturell skole må gjennom et bevisst strategisk utviklingsarbeid kunne fremheve mangfoldet på skolen, i tillegg til inkludering av samtlige elever, foresatte og ansatte (Spernes, 2012), men hva er kriteriene for en flerkulturell skole?

1. "Skolens ledelse og ansatte arbeider aktivt for likeverd." Dette foregår ved at ledelsen og lærere bevisstgjør seg maktforholdet mellom minoriteter og majoriteter, samt ha en nulltoleranse for rasisme og diskriminering.

2. "Mangfold blant elever skal forstås som en ressurs." Det vil si at de minoritetsspråklige elevene gjennom sosialisering påvirkes av minoritetskulturer, majoritetskulturen og sitt nærmiljø, og at lærerne må ha kjennskap til elevenes ulike kunnskap og erfaringer.

3. "Mangfold blant foreldre skal forstås som ressurs." Til og med minoritetsspråklige foreldre med få økonomiske og akademiske ressurser kan bidra til å motivere barnet for læring ved blant annet å vise interesse for barnets skolearbeid. Dette kan blant annet gjøres gjennom oppmuntring og ros.

4. "Mangfold blant ansatte skal forstås som ressurs." Minoritetsspråklige lærere kan som regel bidra med mer kunnskap om minoritetsspråklige elevers kulturelle bakgrunn, noe som også fører til økt samspill mellom lærere og elever.

5. "Mangfoldet skal synliggjøres i hverdagen." Dette går ut på at både ledelsen, lærerne og elevene på den flerkulturelle skolen kan identifisere seg med det fysiske miljøet på skolen.

6. "Organiseringen av hverdagen skal være tilpasset mangfoldet." Det skal ikke gå på bekostning av annen undervisning, eller konseptet for tilpasset opplæring ivaretas.

7. "Pedagogisk innhold er tilpasset elevene." Dette er med tanke på faglig innhold, presentasjonsform og den enkeltes språkbakgrunn.

8. "Foreldresamarbeidet er tilpasset foreldrene." Lærerne bør ha kunnskap om minoritetsspråklige foreldres oppfattelser og forventninger til den flerkulturelle skolen. På bakgrunn av foreldrenes forståelse kan lærerne informere foreldrene om hvordan det flerkulturelle konseptet fungerer i Norge.

9. "Skolen har internasjonal engasjement." Den flerkulturelle skolen skal samarbeide med og i presentasjonen av de ulike land og kulturer på skolen, for å vektlegge ressursperspektivet (Spernes, 2012).

Med disse kriteriene som utgangspunkt blir samtlige elever ivaretatt, og de bringer videre bedre samspill for gode læringsvilkår. Kriteriene baner vei for en følelse av inkludering og ivaretagelse, noe som kan øke selvtillit, skolemotivasjon og opplevelse av økt mestring. Kriteriene trygger også skoleomgivelsene for minoritetsspråklige elever med lav mestringsfølelse, samt at inkluderingsprinsippet som finnes i samtlige punkter kan forebygge marginalisering av minoritetsgrupper. Dette kan også føre til økt trivsel og motivasjon for en effektiv prestasjonsfremgang blant minoritetsspråklige elever, med følelse av tilhørighet på skolen.

Mange lærere og skoleledere har et ambivalent forhold til det flerkulturelle fenomenet, og til minoritetsspråklige elever. En heterogen skole kan for mange anses som altfor utfordrende eller fremmed. Dette gjør at mange lærere ikke finner en harmonisk og dialektisk balanse med den "nye" skolen. Denne innstillingen må forandres, dersom Norge skal ha mulighet for på en "ordentlig" flerkulturell skoleordning, sier Ann-Magritt Hauge, leder av "Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring" (NAFO) (Skogstrøm, 2011).

Hauge påpeker at lærere ikke burde se på minoritetsspråklige elevers behov som "spesielle", da de har det samme behovet som alle andre elever når det gjelder å forstå og mestre faginnhold. Det eneste som behøves for disse elevene, er en skoleordning som gir dem muligheten til nettopp å mestre og forstå (Skogstrøm, 2011). Videre forteller Hauge at det er en mangel på tospråklige lærere som kan gjennomføre en tospråklig opplæring og gode modeller, for samtlige elever. Ifølge henne har ikke lærere tilstrekkelig med kunnskap om hvordan minoritetsspråklige elever skal inkluderes som en del av normalgruppen på skolen. Hauge har troen på at dette nå skal snu, blant annet grunnet det nye bachelor-studiet for tospråklige lærere på flere høyskoler (Skogstrøm, 2011).



Temaer som skjev elevfordeling på Osloskoler og fenomenet ”ghetto-skole” har vekket oppmerksomhet i løpet av det siste tiåret, samt forsterket negative holdninger mot slike skoler. Med dette kan en spørre hvordan begreper som ”ghetto-skole” og dets tilknytning til minoritetsspråklige elever, risikerer å påvirke minoritetsspråklige elever og deres selvbilde?

At elever blir gruppert under «minoriteter» eller «minoritetsspråklige» må til for å redegjøre for ulike elevgrupper, men dette utelukker likevel ikke eventuelle ulemper i form av å føle seg segregert eller stemplet. Når media og samfunnet danner korrelasjoner mellom ”minoritet”-statusen og negative assosiasjoner, kan dette føre til at minoritetsspråklige elever får svekket trivsel og motivasjon i skolen. Dette kan oppstå ved at disse elevene føler seg stigmatisert av ”minoritets”- betegnelsen. For eksempel forteller Pedersen (2011) at AP-politikerens Abdullah Alsabeeh ikke ønsker å bli stemplet som en ”minoritetspolitiker”, men i stedet bli anerkjent som *kun* en politiker (Pedersen, 2011). På samme vis som Alsabeeh uttalte seg i 2011, kan flere minoritetsspråklige elever også føle i dag – spesielt når media stempler skoler med høyt antall minoritetsspråklige elever som ”ghetto-skoler” (Pedersen, 2011). Dette kan spille inn som en faktor for nedsatt skolemotivasjon og dermed også svake skoleprestasjoner, når mange av de minoritetsspråklige elevene havner i sortmalte (ghetto) vgs-skoler.

«Fordelen» med at media henger ut de såkalte ghetto-skolene er at disse skolene tar tak i svakheter sine, og forsøker å ordne skolens dårlige rykte. Ulempen er at dårlige rykter kan skape en uklar linje mellom en flerkulturell skole og en ghetto-skole, dersom kriteriene for en såkalt ghetto-skole er at det må være et høyt antall minoritetsspråklige elever på disse skolene. Dette dårlige ryktet kan prege minoritetsspråklige elever og påføre en svakere skoleinteresse blant de minoritetsspråklige elever som går på slike skoler. Videre kan disse elevene ubevisst danne seg en deterministisk tankegang om sin fremtid – da mange av disse elevene går på såkalte ghetto-skoler grunnet utenforliggende faktorer som lav sosioøkonomisk bakgrunn og bo-beliggenhet. Siden disse elevene blir knyttet til slike skoler og beskrevet med et begrep (minoritet) som ofte blir knyttet til ulemper i samfunnet, kan de begynne å relatere de negative assosiasjonene til seg selv og sin identitet. Dette kan videre lede til svekket selvtillit og lav mestringsfølelse.

Bandura (1997) forklarer den svekkede følelsen av mestring, ved at elever internaliserer en falsk inkompetanse - som et resultat av at de gjentatte ganger møter på barrierer. I dette tilfellet vil barrieren som minoritetsspråklige elever må kjempe seg gjennom, være den

negative sanksjonen som følger av å gå på skoler med et dårlig rykte, og de negative assosiasjoner som kan komme med begrepet «minoritet».

Clemtet belyser problematikken om prestasjonsgapet mellom språklige minoriteter og etnisk norske elever og argumenterer at dersom det ikke kommer forandringer, kan det etableres det hun kaller en permanent underklasse. Dette ansvaret faller like mye på skoleansatte, som det gjør på språklig minoriteter selv. Likevel er dette noe som må starte med en fremtidsorientert og nytenkende utdanningspolitikk, der minoritetsspråklige elever kan la seg motivere av og gjenkjenne seg i (Clemtet, 2002). For å unngå en permanent minoritetsspråklig underklasse som fører til svake minoritetsspråklige elever, må språklige minoriteter starte å se på seg selv som likestilte samfunnsaktører. Clemtet (2002) nevner også at måten store deler av samfunnsmajoriteten og lærere oppfatter innvandrere på, kan bidra til avstand mellom språklige minoriteter og majoriteten om en ikke bevisstgjør seg fordommer og negative holdninger en kan ha. Spesielt gjelder dette skoleansatte (Clemtet, 2002).

Clemtets budskap om en nytenkende og fremtidsorientert utdanningspolitikk, der minoritetsspråklige elever opplever seg selv som likestilte samfunnsaktører er meget aktuelt, da dette fremmer et nytt perspektiv på både samfunn og skole. Dwecks «selvteorier» og kunnskap om Banduras mestringsforventning, kan bidra til en slik kognitiv endring. Dette skal vi se på i neste kapittel.

## **2.5 Kapittelsammendrag**

I dette kapittelet har jeg presentert minoritetsspråklige elever i lys av mestring i skolen, ved å ta for meg de bakgrunnsfaktorene som anses som vesentlige for minoritetsspråklige elevers skolegang i Norge. Hensikten er å gi leseren et bilde av hvem minoritetsspråklige elever er, samt gode og mindre gode utgangspunkter for læring som blant annet skyldes bakgrunnsfaktorer. På denne måten får leseren et mer konkret bilde av målgruppen ved neste kapittel. Jeg skrev først om «push» og «pull» faktorer, som handler om ulike årsaker til migrasjon. Deretter tok jeg for meg hvilken rolle sosioøkonomisk bakgrunn har for minoritetsspråklige elever, samt litt om kjønnsfaktoren. Videre introduserte jeg begrepet tospråkighet, og skrevet om hvordan additiv og subtraktiv tospråkighet kan påvirke elevers skolegang. Til slutt skrev jeg om ulike holdninger som minoritetsspråklige elever kan møte på skolen, og hvordan en flerkulturell skole kan fremme inkludering og mestring i skolen.

# 3 Mestring i skolen – Mestringsforventning og selvteorier

I forrige kapittel så vi på minoritetsspråklige elevers bakgrunnsfaktorer og hvordan disse bakgrunnsfaktorene kan påvirke deres skolegang. Bakgrunnsfaktorer som for eksempel lav sosioøkonomisk bakgrunn kan kanskje ikke endres, men gjennom kognitiv refleksjon kan en endre sin tro på sine ferdigheter og mestring i skolen. I dette kapittelet vil jeg bruke Dwecks «self theories», som i denne oppgaven oversettes til «selvteorier», og Banduras teori om «self-efficacy», som oversettes til «mestringsforventning». Dette vil jeg gjøre for å illustrere hvordan en positiv kognitiv endring kan bidra til økt skolemestring blant minoritetsspråklige elever.

## 3.1 Teorien om mestringsforventning

Bandura er en sosial-kognitiv teoretiker som dannet teorien om *mestringsforventning*. Mestringsforventning handler om graden av forventning som individer har til seg selv når det gjelder å lykkes med en aktivitet, basert på individets oppfatning om sin kapasitet for å utføre en oppgave. Mestringsforventning er altså den troen individer har om sin egen mestringskapasitet, ved ulike situasjoner (Bandura, 1997). Her gjelder det å innvilge sine personlige forventinger for å oppleve mestring - hvor da noen elever har lav mestringsforventning og andre har høy mestringsforventning. Det er graden av troen en har på seg selv og sine ferdigheter i en spesifikk situasjon som avgjør om en har høy eller lav mestringsforventning. Denne predikasjonen om ens egen mestringskapasitet, er fundamentet for et individs motivasjonsnivå. Dette argumenterer Bandura for ved å hevde at med mindre et individ, eller i dette tilfellet en elev har troen på sin egen handlingskapasitet, vil ikke individet være stimulert og motivert nok for å handle intensivt og oppnå ønsket resultat. Graden av mestringsforventning, avgjør dermed den standarden en elev setter for seg selv for å utøve handlingen, og er kontekstavhengig (Bandura, 1997). For eksempel kan en ha høy mestringsforventning i norskfaget og lav mestringsforventning i realfag. Eller ha høy mestringsforventning når en har et godt tidsrom for å utføre en oppgave, i motsetning til eventuelt å ha lav mestringsforventning under et ubehagelig tidspress.

Mestringsforventning handler ikke bare om å utøve kontroll over ens atferd og handlinger, men også om å utøve kontroll over selvregulering av tankeprosess, motivasjon og de emosjonelle og psykologiske sider ved ens kognisjon. Teorien om mestringsforventning handler ikke om mengden med ferdigheter og evner en har, eller kun om elevers predikasjoner om deres prestasjoner. I tillegg handler det om det initiativet som elever legger i en handling. Altså er det initiativet som følger ens forventninger i en spesifikk situasjon, som uttrykker elevers mestringsforventning. Det er en nøkkelfaktor i utviklingssystemet for menneskers evne til å yte (Bandura, 1997). Av den grunn vil elever med de samme ferdigheter, eller et individ ved ulike situasjoner, prestere ulikt, avhengig av svingninger som kan forekomme i deres mestringsforventning (Bandura, 1997).

Collins (1982) forsket på elevers evne til problemløsning, hos elever som opplevde at de enten hadde lav eller høy mestringsforventning i matematikk – ved tre ulike mattenivåer for evner. Resultatet viste at selv om matematiske evner bidrar til prestasjon, var det elevers *oppfatning* av seg selv ved hvert av mattenivåene, som mest av alt påvirket deres prestasjoner. Elever som oppfattet seg selv som kapable og hadde høy mestringsforventning, var mer suksessfulle ved problemløsning, sammenlignet med elever som tvilte på sine ferdigheter (Collins, 1982). Collins funn støtter Bandura og kollegaer sin påstand om at evner fort kan bli overstyrt av tvil om ens egne evner (Bandura & Jourden, 1991; Wood & Bandura, 1989). På den andre siden kan en person med høy mestringsforventning ved en gitt situasjon oppleve økt mestring, ved produktiv bruk av deres evner (White, 1982). Dette kan forklare hvor kritisk et godt selvbilde er for minoritetsspråklige elevers skolegang; som både samfunn og lærere burde ha et bevisst forhold til, ved tiltaksrettede programmer for økt mestring blant minoritetsspråklige elever.

Helt tilfeldige og lite gjennomtenkte handlinger leder ofte til svake prestasjoner, mens hensiktsfulle og gode strategiske handlinger resulterer ofte i gode prestasjoner. Erfaringer fra handlinger og prestasjoner legger grunnlaget for fremtidige handlingsmønstre (Bandura, 1986b).

Figur 1. illustrerer faktorene som kan påvirke og konstruere mestringsforventning og som videre bidrar til å avgjøre mestringsnivå, i dette tilfellet, minoritetsspråklige elevers mestringsnivå. De fire faktorene kalles også for *informasjonskilder*, men skriveren vil her benytte ordet *faktorer* (Bandura, 1997).



Figur 1. (Driscoll, 2004, i Burt, 2011).

For å få et tydelig innblikk i mestringsforventning, og må vi se på de fire hovedfaktorer som mestringsforventning konstrueres av: 1. "Performance Accomplishments/Auteniske mestringsopplevelser", 2. "Vicarious Experience/Modellering", 3. Social Persuasion/Sosial og verbal overbevisning" 4. "Physiological and Emotional States/Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner" (Manger & Wormnes, 2015).

Nedenfor ser vi de fire faktorer som bidrar til konstruering av mestringsforventning i ulike situasjoner, og som videre påvirker individers atferd/skoleprestasjoner. De fire faktorene bidrar til individers mestringsforventning gjennom overføring av kompetanse og sammenligning med andre. Ulike typer innvirkninger avhengig av dets form oppstår gjennom en eller flere av de fire faktorene, og påvirker elevers mestringsforventning. Dersom den minoritetsspråklige eleven stiller sterkt ved faktorer relatert til en spesifikk situasjon, tyder det på at eleven har et godt utgangspunkt for høy mestringsforventning, og vil derfor ha gode forutsetninger for økt mestringsnivå (Bandura, 1997).

### 3.1.1 Fire faktorer som bidrar til å konstruere mestringsforventning

#### 1. «Enactive Accomplishments» Autentiske mestringsopplevelser:

Autentiske mestringsopplevelser har den største påvirkningskraften på mestringsforventning av de fire punktene. Dette går ut på å få relevant erfaring med en utfordring – enten det gjelder en skoleoppgave eller annen type arbeid. Dersom en elev har gode opplevelser og erfaringer med mestring ved tidligere oppgaver, vil mestringsforventningen og selvtilliten være høyere ved for eksempel neste oppgave eller utfordring (Bandura, 1997). Sannsynligheten for at oppgaven blir vellykket vil også øke. Ikke fordi eleven har særegne og spesielle ferdigheter, men fordi elevens tidligere gode erfaring med oppgaver nå har økt elevens motivasjon og tro på at sitt eget mestringspotensialet. En ung minoritetsspråklig elev som ennå ikke har mange gode erfaringer med prestasjoner, er trolig mer sårbar for eventuelt å utvikle lav mestringsforventning, grunnet elevens manglende gode erfaringer å støtte sin motivasjon på.

#### 2. «Vicarious Experience» Modellæring:

Modellæring omhandler å lære av andres erfaringer. Her vil en elev først observere andre, for så å forsøke å imitere det som eleven har observert (Manger & Wormnes, 2015). Eleven blir her mer motivert, selvsikker og målrettet når han/hun ser at en annen elev lykkes. At den elever lar seg inspirere av modellæring, har stor innvirkning på elever som trenger en positiv rollemodell (Bandura, 1997).

Et eksempel på dette kan være to pakistanske jenter på 10. trinn, Aisha og Hira. De har vært gode venner i tre år, og har nokså likt karaktersnitt. Ved starten av 10. trinn merker Aisha at Hira endrer studievevaner. Hira leser oftere, øver intensivt før en prøve, og er mer engasjert i timene. Hira er innstilt på å satse mer på sin skolegang. Aisha legger merke til atferdsendringene ved Hira, og blir gjennom observasjon motivert til å følge det samme studiemønstret.

#### 3. «Social and Verbal Persuasion» Sosial og verbal overtalelse:

Motiverende ord fra lærere og foreldre spiller en rolle her. Sosial og verbal overtalelse, spesielt fra personer som eleven ser opp til og signifikante andre, vil kunne styrke elevens mestringsforventning (Bandura, 1997).

For eksempel kan voksne fortelle barn «du kan klare det», som en oppløftende overtalelse. Dette handler *ikke* om negative overtalelser som «Du er nok ikke i stand til å klare dette». Slike negative overtalelser burde voksne styre unna, da det kan redusere elevers mestringsforventning (Manger & Wormnes, 2015). Bandura hevder at det er grenser for hvor effektivt denne faktoren er i seg selv, men at realistisk og konstruktiv ros og overtalelse, kan motivere til en positiv endring (Bandura, 1997).

Eksempler på dette er som nevnt norsk-tamilske og norsk-vietnamesiske familiers støtte. Mange av disse foreldrene er bevisste på å støtte, overtale og oppmuntre barna til å ta skolegangen sin seriøst og at barna kan oppleve økt mestring i læring. Dette resulterer i at elevene motiveres til å yte sitt beste i skolen (Lauglo, 2010).

#### **4. «Psychological and Affective states» Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner:**

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner handler om de kroppslige, psykiske og følelsesmessige reaksjoner vi opplever i ulike situasjoner. Her gjelder det å kontrollere sine tanker og følelser, da verken for lav eller for høy aktivering av fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er ideelt (Bandura, 1997). Å være altfor aktivert kan føre til angst, stress, svette og muskelspenninger, mens det å være altfor lite aktivert kan føre til ineffektivitet og passiv holdning. Ingen av disse aktiveringsnivåene vil føre til økt mestringsforventning (Manger & Wormnes, 2015). Bandura (1997) hevder at det her er om å opprettholde et moderat aktiveringsnivå, da dette gunstige energinivået øker elevens oppmerksomhet og fokus. En strategisk måte å kontrollere og konstruere dette på er ved å oppmuntre seg selv med positive tanker og følelser, for å bli motivert nok til å yte godt i skolen. Denne måten å bygge opp positiv energi på, går gjennom alle tre tidligere faktorene overfor (Bandura, 1997).

Minoritetsspråklige elever som er i harmoni med sitt moderate aktiveringsnivå i læring, vil trolig få mer ut av læringen, siden dette moderate aktiveringsspennet tilbyr fokus, god læringsflyt og trolig bedre utholdenhet. Med andre ord, vil disse minoritetsspråklige elevene få økt motivasjon og et bedre utgangspunkt for økt mestringsnivå. Minoritetsspråklige elever som kan risikere å miste kontroll over sin moderate aktiveringsnivå, kan være elever med dårlige tospråklige ferdigheter og/eller som kommer fra push-faktor-familier. I kapittel to under push- og pull-



faktorer, ble det også skrevet om at toleransevinduet er et moderat aktiveringsspenn, og at elever bør unngå å være i et for høyt eller for lavt aktiveringsspenn (Siegel, 2012). Dette står parallelt med Banduras fjerde faktor her.

Bevissthet og kunnskap om de fire faktorene kan hjelpe minoritetsspråklige elever å dypere forstå hvordan og hvorfor de tar de valgene de tar, og konstruktivt ta de kognitive endringer som er nødvendige for videre å skape sin egen fremtid (Bandura, 1997). Dersom en lavt presterende minoritetsspråklig elev ikke oppfatter betydning av bevisst selvrefleksjon, og viktigheten av motivasjon, vil ikke teorien være til nytte for vedkommende. Å bevisstgjøre minoritetsspråklige elever deres tankemønstre, samt å konstruere dette i en positiv retning, må foregå med hjelp fra lærere, foresatte og rådgivere.

### **3.1.2 Lav og høy mestringsforventning**

Minoritetsspråklige elevers skolemestring avhenger som nevnt av den graden minoritetsspråklige elever forventer å lykkes, i den konteksten de befinner seg i. Jo høyere mestringsforventning er til en selv, jo høyere er sannsynligheten for mestring (Bandura, 1997). Det vil si at det er viktig at lærere, rådgivere og foreldre bidrar til å forme minoritetsspråklige elevers selvsikkerhet, deres tro på seg selv og høyere standard for skolemestring, da elevenes mestringsforventning formes av deres personlige oppfatning og følelsesmessige forhold til prestasjonskravet – ikke kun av ferdigheter. Dersom lærere m.fl. bidrar til å installere selvsikkerhet og elevers tro på sine evner og ferdigheter, kan dette i tillegg til økt mestringsforventning også føre økt selvtillit blant minoritetsspråklige elever.

Ofte blir selvtillit og mestringsforventning redegjort for om hverandre. Likevel overlapper ikke disse begrepene hverandre, da ”selvtillit” handler om graden av selvaksept og hvor mye en liker/misliker seg selv (Bandura, 1997). En kan argumentere for at solid selvtillit blant minoritetsspråklige elever også kan føre til økt motivasjon i skolen, som videre kan styrke elevers mestringsnivå.

Til tross for at selvtillit er viktig for minoritetsspråklige elevers evne til kunne overkomme skoleutfordringer, er ikke elevers selvtillit i seg selv tilstrekkelig for høy mestringsforventning og et godt mestringsnivå. En elev kan nemlig ha god selvtillit, uten å ha skoleambisjoner. Det vil si at eleven er fornøyd med seg selv, uten å kombinere dette selvbildet med skoleprestasjoner. Slik kan en elev med lavere selvtillit prestere bedre enn en



elev med høy selvtillit, dersom eleven med høy selvtillit ikke verdsetter skolen. Likevel er god selvtillit kombinert med høye skoleambisjoner, et bedre utgangspunkt for å lykkes i skolen (Mone, Baker & Jeffries 1995).

Elever med lav selvtillit vil ofte ha, lav forventning om mestring. Ikke fordi de ikke makter å prestere godt, men fordi disse elevene ved gitte utfordringer tenker så lavt om seg selv, at dette medfører en begrenset aktivitet ved handling og prestasjon (Bandura, 1986a).

Et eksempel på lav mestringsforventning hos minoritetsspråklige elever kan være elever fra familier med lite foreldrestøtte og svake andrespråkferdigheter. Det tas utgangspunkt i gutten Mortaza. Gjennom store deler av grunnskoleårene har Mortaza strevd med svake ferdigheter i norsk. Foreldrene hans har forstått at Mortaza har svake norskferdigheter, men har ikke visst hvordan de kan hjelpe ham. De har vært på foreldremøter men er preget av språkbarriere, da de selv ikke behersker norsk godt nok. Med årene har Mortaza nærmest utviklet vegring mot norskfaget, og trekker seg psykisk unna i norsktimene. I fritiden omgås han for det meste barn fra sitt opprinnelsesland, siden familien de ikke har mange etnisk norske naboer. Andrespråket blir derfor heller ikke praktisert i fritiden, som videre kan føre til en subtraktiv tospråklighet (Øzerk, 2006), som nevnt under tospråklighet i kapittel to. Foreldrene kan ikke hjelpe Mortaza med norskleksene, og har overlatt ansvaret til skolen, da de ikke føler seg kompetente nok. Siste året på ungdomsskolen, ser ikke gutten noen grunn til å øve til norskeksamen, da han i flere år har strevd med faget. Han har altså utviklet lav mestringsforventning til dette faget grunnet tidligere svake norskprestasjoner, og forventer dermed ikke å lykkes på eksamensdagen.

Ved at Mortaza møter på vanskelige utfordringer i norskfaget, påvirker hans motivasjon for å forsøke å prestere godt i dette eksempelet. Med svekket motivasjon og dårlig erfaring med norskfaget, blir instinktet å ta avstand. Dersom Mortaza får hjelp til å bli bevisst på sin vegring, og lærer gode kognitive strategier og strukturer for læring med hjelp fra lærer, vil han kunne få nye positive erfaringer som kan resultere til bedre mestringsforventning, til tross for eventuelle bakgrunnsfaktorer som svak sosioøkonomisk status og svake andrespråksferdigheter.

En god rollemodell (i forhold til tospråklighet) i familien eller i nærmiljøet slik Bandura poengterer i faktoren modellæring, kan i dette tilfellet løftet barnets motivasjon for tospråklighet og heve mestringsnivå. I tillegg kan en god rollemodell i forhold til

tospråklighet føre til positiv selvsnakk og emosjonell oppløftning, slik Banduras fjerde faktor forklarer. Etterhvert kan dette være et godt utgangspunkt for å endre elevens syn på skolemestring, samt bidra til å øke deres mestringsforventning.

Et annet eksempel på minoritetsspråklige elever med lav mestringsforventning, er elever med turbulent familie- og oppvekstbakgrunn. I dag kommer stadig flere minoritetsspråklige elever fra krigsrammede land. Disse elevene er rammet av traumatiske hendelser, ustabile omgivelser og har ofte et vagt forhold til utdanning, da hjemlandets utdanningssystem ofte ikke ligner på det Norske utdanningssystemet. Ofte har foreldrene til disse minoritetsspråklige elevene svake norskspråklige ferdigheter, og kan tenke at læring er skolens ansvar. Disse minoritetsspråklige foreldrene har som regel ikke en negativ holdning til skolen, men heller et fjernt forhold til skolen. Eventuelle traumatiske hendelser fra hjemlandet, psykiske belastninger og språkbarriere kan være årsaker til dette.

Banduras faktor ”autentiske mestringsopplevelser”, som er med på å danne tanker om elevers evner og kapasitet, vil i dette tilfellet enten mangle eller ha negative assosiasjoner. Elever som kommer fra utrygge omgivelser og fattigdom, har ikke fått dekket fundamentale behov som trygghet og stabilitet, og derfor ikke fått muligheten til å erfare mye positivt. Når fundamentale behov ikke er dekket for eksempel på grunn av krig, kan push-faktorer-familier ha et virkelighetsbilde som har stor avstand til norske skoleverdier. Disse forholdene kan gjøre det vanskelig for elever å få motivasjon og oppnå gode resultater på skolen. Konsekvensene av dette, kan være at minoritetsspråklige elever tar avstand fra skolen.

Eksemplene illustrerer følgende: 1. Disse minoritetsspråklige elevene har et dårlig eller vagt forhold til autentiske mestringsopplevelser. 2. Disse minoritetsspråklige elevene har svake eller mangel på modellæring. 3. Lite sosial og verbal overtalelse i forhold til skolearbeid. 4. Negative fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i forhold til skolen. Krigstraumatiserte minoritetsspråklige elever har tidligere muligens ikke vært et relevant tema, men med mange av dagens nye minoritetsspråklige elever som er preget av krigstraumer, kan dette trolig bli et meget aktuelt tema i årene som kommer. Likevel finnes det også minoritetsspråklige elever som gjør det godt på skolen, til tross for lav sosioøkonomisk bakgrunn, og som forhåpentligvis andre minoritetsspråklige elever kan la seg motivere av.

Et eksempel på en minoritetsspråklig elevgruppe som stadig utmerker seg i Norge, er ifølge Andersen (2012) norsk-kinesiske elever. I 2012 scoret norsk-kinesiske elever samlet sett best

ved utgangsåret av grunnskolen, med et karaktergjennomsnitt på 4,29. Dette gjaldt både blant majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elever (Andersen, 2012).

At norsk-kinesiske elevers prestasjoner og skoleatferd gjenspeiler opprinnelseslandets sterke skolesystem er ingen tilfeldighet. Ved immigrering til Norge, tar minoritetsspråklige foreldre med seg verdier og normer som står sentralt i deres egen kultur. Disse verdiene og normene overføres til barna deres over tid. Foreldrenes egne skoleerfaringer og verdien de legger utdanning, påvirker dermed barnas innstilling til skolen. Minoritetsspråklige foreldre fra Kina er oppvokst i et samfunn som verdsetter skolesystemet meget høyt. Den kinesiske journalisten Xinran Xue, hevder ifølge Bolton at lærere i Kina forteller studentene deres at de er pliktet til å være skoleflinke, til ære for landet og for familien deres (Bolton, 2015). Denne kinesiske skoleinnstillingen, samt den støtten som kinesiske foreldre i Norge gir barna sine – reflekteres i de norsk-kinesiske elevenes tankemønstre og innsats i skolen. Denne korrelasjonen mellom familiestøtte og høy mestring i skolen støttes også av Lauglo (2010), som hevder at familiestøtte er kritisk for skolemestring, som nevnt i kapittel to.

Det er flere av Banduras fire faktorer som spiller en rolle i mestringsforventning for de norsk-kinesiske elevenes høye mestringsnivå. De norsk-kinesiske elevene bruker *modellering* fra familien og sin kultur – som grunnlag for høy mestringsforventning. I tillegg *ros* foreldrene barnas gode innsats, og *overtaler* barna om hvor viktig utdanning er og at barna kan oppleve mestring gjennom strukturert og hardt arbeid. Slik får de norsk-kinesiske elevene gode forutsetninger for å utvikle et høyt mestringsforventning som trengs for å styrke mestring i skolen.

## 3.2 Stigmatisering og lav mestringsforventning

Bandura (1997) bruker Gurin og kollegaer for å belyse at mangel på personlig kontroll (hos elever) ikke er tilfeldige. Det kommer blant annet av eventuelle hindringer som minoritetsspråklige elever møter på skolen og i samfunnet (Bandura, 1997). Sosiale systemer som blant annet skoler tar ofte ikke i betraktning at slike negative tanker og fordommer som både er bevisste og ubevisste, kan påvirke og svekke minoritetsspråklige elevers syn på seg selv. Det er viktig for lærere og rådgivere å bevisstgjøre seg sine egne fordommer, da bevisstgjøring av egne fordommer kan føre til mer diplomatiske valg. Derneft kan de nå frem til minoritetsspråklige elever som eventuelt står på kanten av marginaliseringslinjen.

Steele (1996), viser til hvordan merkelapper i form av stereotypier av minoritetsspråklige elever i USA påvirker deres mestringsforventning knyttet til skole. Når elevgrupper blir satt i stereotypiske båser, har dette vist å forandre elevers innstilling og motivasjon til skolen. Slike psykiske påkjenninger kan videre føre til svake skoleprestasjoner, lavere forventninger til seg selv, og medfører at de presterer dårligere enn de ville gjort om de ikke ble utsatt for stigmatisering. Steele fant at kultur- og kjønnsstereotypisering svekket elevers fulle kognitive evne til å prestere godt (Steele, 1996). En årsak til dette kan være fordi disse elevene faller ut av balanse med deres moderate aktiveringsspenn, på grunn av sosial stigma.

Bandura (1997) undersøkte hvordan stigmatisering kan påvirke mestringsforventningen til minoriteter. I en studie med afro-amerikanske studenter, delte han studentene inn i to grupper. Første gruppe ble spurt om å oppgi sin etniske bakgrunn rett før prøven. Kontrollgruppen (gruppe 2), ble ikke spurt om dette. Resultatene avslører at gruppe 1, som måtte informere om sin etnisitet, scoret lavere enn kontrollgruppen på samme prøve. Det oppsto altså et kognitivt skifte ved den første gruppen, som fikk en negativ innvirkning på elevenes mestringsforventning. En kan med dette argumentere for at den første gruppen fikk lavere mestringsforventning på grunn av eventuelle tidligere erfaringer med stigmatisering. Studien til Bandura belyser elevers sensitivitet og sårbarhet for sosial stigma.

### 3.3 Selvteorier:

Carol Dwecks (1999) «selvteorier», går ut på at samtlige individer *leder* sine liv med ulike «mindset» - som i denne oppgaven er oversatt til «tankesett» (Dweck, 2006). Dweck er en sosial-kognitiv teoretiker (Dweck & Leggett, 1988), og dannet selvteorier etter å ha forsket på korrelasjonen mellom individers oppnåelser/suksess på den ene siden, og individers tanker/tro på seg selv på den andre siden (Dweck, 1999). Hennes selvteorier gjelder for alle livets arenaer. Likevel skal det i denne oppgaven være rettet mot forbedring av minoritetsspråklige elevers mestring i skolen.

Denne teorien om selvteorier omhandler hvordan individers tro på seg selv, altså deres ”selvteori” kan skape ulike kognitive verdener ved ethvert individ, samt lede dem til å tenke, føle og handle ulikt i identiske situasjon (Dweck, 1999). Elevers ulike selvteorier tar utgangspunkt i ulike tankesett som inkluderer tanker om ens intelligens, kapasitet og personlighet - og hvert tankesett er forankret i ulike psykologiske verdener med positive eller

negative energimønstre. Det er disse ulike tankesettene som elever tar utgangspunkt når de arbeider med oppgaver, og som er med på å avgjøre deres handlingsvalg og resultater (Dweck, 1999).

Teoriene omtaler hvorfor noen elever er mer motiverte og proaktive på skolen enn andre, og hvorfor noen elever faller i et deterministisk eller «fast» handlingsmønster. Forskjellene mellom disse to elevgruppene har ifølge Dweck sitt rotfeste i hvordan en elev *oppfatter* intelligens; og det er to vidt forskjellige måter å oppfatte intelligens på (Dweck, 1999).

Dweck foreslår hvordan en elev, med innsikt i sin egen selvteori, om nødvendig kan skape en strategisk endring i sin psykologiske verden - som videre kan tillate eleven å bli mer motivert og mestringsorientert i skolen, samt øke sitt mestringsnivå. Dette gjør hun ved å introdusere oss for to ulike tankesett som medfører to ulike syn på intelligens og holdninger til skolen: «Growth mindset», som vil si «formbart tankesett», og «fixed mindset» som vil si «fast tankesett». Spørsmålet Dweck stiller er: Er kvaliteter som blant annet intelligens, «faste», eller er disse kvalitetene noe en kan utvikles gjennom livet, altså «formbare»? (Dweck, 1999).

### **3.3.1 Fast tankesett**

Teorien om «fast tankesett» springer ut av «entity theory» som omhandler at intelligens og grunnleggende ferdigheter er noe begrenset. Elever som har et «entity» syn på intelligens, oppfatter intelligens som en enhet og mener at vi har en viss mengde av intelligens som vi «eier» og som ikke kan endres. Her tenker en elev at intelligens ikke kan styrkes ved kognitiv stimulering og læring. Elever som tilhører denne gruppen arbeider med denne oppfatningen om intelligens, og tenker at ingenting kan forandre på dette (Bandura & Dweck, 1985 i Dweck & Leggett, 1988).

Dweck beskriver elever med fast tankesett som «helpless students», som her er oversatt til «elever med fast intelligensoppfatning». Dette beskriver elevenes syn om at når de først opplever nederlag, føler de at de ikke kan gjøre noe med saken (Dweck & Reppucci, 1973). De tenker at en enten er født smart eller mindre smart, og at øvelse og hardt arbeid ikke har så mye å si for intelligens. Disse elevene setter seg som regel prestasjonsmål. Elever som setter seg prestasjonsmål, er ikke like opptatt av å ha lært noe nytt, som de er av å «virke smarte». Et eksempel på dette er elever som sikrer seg en enkel oppgave, som vet de vet at de

kan løse - uten nødvendigvis å ha lært noe nytt. Altså kan de prestere godt på den enkle oppgaven, men på et lavt mestringsnivå (Dweck, 1999). Når elevene med fast intelligensoppfatning opplever nederlag, føler de at nederlaget er forårsaket av faktorer utenfor deres rekkevidde, som ikke kan endres (Dweck & Reppucci, 1973). Dweck beskriver en elev med fast tankesett ved følgende punkter: 1. Nedvurdere ens egen intelligens 2. Lave forventninger 3. Negative følelser 4. Lav utholdenhet 5. Forverret mestringsnivå (Diener & Dweck, 1978). Punkt 2. om lave forventninger er i tråd med Banduras teori om mestringsforventning, da han hevder at elevers resultater reflekterer elevers forventninger til seg selv.

En kan hevde at elever med et fast syn på intelligens tenderer mer mot å være «ytre» motiverte, som vil si at de handler basert på ytre kontroll og betingelser. Eksempler på ytre kontroll og betingelser kan være å velge en enkel oppgave uten utfordringer eller mulighet for vekst i læringen, for å sikre seg gode karakterer eller fravær fra en negativ konsekvens. De benytter seg av denne strategien (bjørnetjenesten), fordi de handler med oppfatningen om at de ikke kan styrke sin intelligens med øving og innsats. Disse elevene vil sannsynligvis ikke nå sitt fulle mestringspotensiale i skolen (Deci & Ryan, 2000).

Elever med fast intelligensoppfatning vil for eksempel bekymre seg om å ikke være "smarte" nok på skolen. Disse elevene forklarer høy intelligens med å oppnå gode karakterer uten å streve eller jobbe hard for karakterene. For å verifisere deres «høye» intelligens, er det om å oppnå suksess uten å jobbe hardt, eller feile underveis. En utfordring er en trussel mot deres selvtillit og en trussel mot å bekrefte deres høye intelligens (Dweck & Bempechat, 1983). Her vil elever sannsynligvis først reflektere over om de er «dumme» eller «smarte», før de våger å påta seg en utfordring eller oppgave. Dersom de avgjør at de ikke er smarte nok, vil de mest trolig ikke gi utfordringen et forsøk. Dweck hevder klart at dette verken er et gunstig tankesett å lede sitt liv eller skolegang med (Dweck, 1999).

Dette strider imot tankesettet til elever med et «formbart» tankesett, som ser mulighet for vekst og utvikling i krevende utfordringer (ibid).

### 3.3.2 Formbart tankesett

Teorien om «formbart tankesett» er forankret i «incremental theory» eller «vekstorientert teori», som tar utgangspunkt i at intelligens er et fenomen som kan formes, utvikles og vokse ved kognitiv stimulering (Dweck, 1999). Elever med et formbart tankesett, har altså en formbar intelligensoppfatning. Individer med formbar intelligensoppfatning handler på troen om at deres grunnleggende ferdigheter og potensiale kan utvikles gjennom innsats, gode læringsstrategier og hard arbeid. Talent og IQ er ifølge disse elevene kun et utgangspunkt. De erkjenner at noen har et bedre utgangspunkt enn andre, men her er det innsats og full utbytte av læringsprosessen som gjelder. En slik selvteori skaper en glede for konseptet om læring, og en følelse av å stadig styrke sitt mestringsnivå etter ny innlært kunnskap og innsats. Disse elevene har «mestringsmål» i fokus, fremfor prestasjonsmål (Dweck, 1999). En elev som arbeider med mestringsmål i fokus, har et mestringsorientert mønster. Det vil si at de er interessert i selve læringen, samt å lære noe nytt (Dweck, 1999). En kan si at disse elevene er indre motiverte, på samme måte som elevene som skulle lære seg kinesisk var indre motiverte, under «tospråklighet» punkt 2.3.3. i kapittel to.

Elever med en formbar intelligensoppfatning, oppfatter intelligens som en kvalitet som kan utvikles ved mental stimulering som ved læring (Dweck, 1999). Disse elevene kan også oppleve det en kaller for nederlag, men de tolker ikke nederlag på samme måte som elever med fast intelligensoppfatning. Faktisk oppfatter de ikke engang nederlag som nederlag. For disse elevene er nederlag kun en knute de må løsne eller en læringsstrategi de må endre på, i sin læringsprosess mot et høyere mestringsnivå (Diener & Dweck, 1978; Diener & Dweck, 1980).

Elever som leder sine liv med et formbart tankesett vil sannsynligvis rekke opp hånden for å stille læreren spørsmål i undervisningen, uten å bry seg om at de andre elevene i klassen eventuelt skulle synes at spørsmålet er «dumt», eller om å virke mindre smarte blant medelever. Ifølge Dweck er risikoen for å *virke* lite smart betydelig mindre enn faktisk å *være* lite smart, for disse elevene (Dweck, 1999).

I henhold til Dweck spiller selvtillit en rolle for et formbart tankesett. I denne konteksten er ikke selvtillit dannet av antall oppnådd suksess og skuffelser av nederlag. I stedet er selvtillit i følge Dweck (1999) en sunn måte å oppleve en selv på, når eleven er fullstendig dedikert og indre motivert ved utførelse av en oppgave. Denne selvtilliten varierer fra situasjon til



situasjon, og er *ikke* noe som læreren skal *gi* eleven ved å fortelle dem hvor smarte de er. Tvert imot er det noe som lærere og foreldre motiverer elevene til å bygge opp selv. Dette kan gjøres ved å lære elever å verdsette innsats og utfordringer, fremfor å kommentere eller verbalt belyse elevers selvtillit. Ved at elever lærer å trives med utfordringer og høy innsats, samt se på nederlag som noe de kan lære av, vil utfordringer trolig bli mindre truende for disse elevene og føre til økt motivasjon og et nytt perspektiv på læring (Dweck, 1999).

Heldigvis kan alle endre sine tankemønstre og oppfatning om læring, ved å lære om og tilegne seg et formbart tankesett. Det er denne positive kognitive endringen, som kan bidra til å fremme økt mestring blant minoritetsspråklige elever. Ikke fordi de simpelthen har endret sine tanker og følelser, men fordi resultatet av en slik formbar mentalitetsforandring videre fører til positiv endring i atferd, handling, aktivitet, tilnæringsstrategier og innsats. Det er dette kjærkomne tankesettet som lærere og veiledere kan hjelpe minoritetsspråklige elever å skape for seg selv, ved bruk av gunstig ros, mestringsorienterte læringsstrategier og andre hjelpemidler som står i samsvar med et formbart tankesett. Prinsippet om gunstig eller riktig ros vil vi blant annet komme tilbake til i kapittel fire.

Nedenfor i figur 2. illustreres ulike tanker og holdninger til elever med fast og formbart tankesett, samt deres tilnærming til utfordringer og læring:



(Growth Mindset, 2015): Figur 2. Bildet illustrerer et formbart tankesett (til venstre) og et fast tankesett (til høyre).



### 3.4 Dweck - studier om elevers intelligensoppfatning

Dweck forsket på elevers intelligensoppfatning og gjorde studier med blant annet M. Bandura (Dweck & Bandura, 1981 i Dweck, 1999) og en med Leggett (Dweck & Leggett, 1988 i Dweck, 1999). Hensikten bak studiene var å forstå hvorfor noen elever var mestringsmålorienterte, mens andre elever satte seg prestasjonsmål (Dweck, 1999). I disse studiene som omhandler hva elevers oppfatning av hva intelligens innebærer, måtte grunnskoleelever si seg enige eller uenige i tre ulike utsagn. 1 «Ens intelligens er noe ved en som en ikke kan endre noe særlig på». 2 «En kan lære nye ting, men en kan ikke endre på selve intelligensen sin». 3 «En kan ha en viss mengde av intelligens og en kan ikke gjøre noe særlig for å endre på den» (Dweck, 1999).

Etter å ha sagt seg enige eller uenige i utsagnene ovenfor, måtte elevene velge mellom en rekke oppgaver de skulle gjøre. Før de satte i gang, fikk de informasjon om hvilke av oppgavene som var «enkle», hvilke oppgaver som var «middels vanskelige, men oppnåelige», og hvilke av oppgavene som krevde «hardt arbeid» og hvor en kanskje vil gå gjennom vanskelige stadier ved utførelsen av oppgaven. Ved beskrivelse av de oppgavene som krevde hardt arbeid, ble det også forklart at elevene ville ha fått ny kunnskap ved slutten av denne prosessen (Dweck, 1999).

Resultatene fra denne studien uttrykte et tydelig skille mellom elever med en fast intelligensoppfatning, og elever med en formbar intelligensoppfatning. Jo sterkere elevers faste intelligensoppfatning var, jo høyere sannsynlighet var det for at de valgte prestasjonsmål, som vil si en oppgave som de var sikre på at de ville klare. På den andre siden, var det høyere sannsynlighet for at elever med et formbart tankesett valgte mestringsmål. Som vil si en oppgave med utfordringer og mulighet for å øke sitt mestringsnivå.

Dweck og kollegaer fant ut at 80% av elevene med fast intelligensoppfatning valgte en oppgave uten utfordringer, hvorav 50% av disse elevene valgte den aller enkleste oppgaven. Færre enn 20% av elevene som deltok i studiene valgte den vanskelige oppgaven hvor de kunne lære noe nytt. I motsetning til disse elevene, valgte over 60% av elevene med formbar intelligensoppfatning den oppgaven som var beskrevet som utfordrende og som krevde hardt arbeid. Resten av elevene med formbar intelligensoppfatning valgte middels vanskelig

oppgave, og kun en liten brøkdel valgte den aller letteste oppgaven (Dweck, 1999). Resultatene i studien viser at disse elevene valgte de oppgavene som stod i samsvar med deres intelligensoppfatning, og dermed i samsvar med troen de har på seg selv. En kan forklare elevenes enkle oppgavevalg som en form for forsvarsmekanisme mot nederlag, hvor disse elevene da søker etter «suksess» på et lavt nivå.

Ved en annen studie testet Dweck og kollega om elevers intelligensoppfatning forårsaket den standarden elevene satte seg (Dweck & Legget, 1988). Dette fant Dweck og kollega ut av i et forsøk om midlertidig å endre på elevers oppfatning om intelligens, for å se om deres mål/standard også endret seg. Dette gjorde de ved å skrive to påstander som 5. klasse elever skulle lese. En påstand som stod for fast intelligensoppfatning og en som stod for formbar intelligensoppfatning. Halvparten av elevene leste den ene påstanden, mens den andre halvparten leste den andre. I tillegg var det også to andre setninger blant påstandene, som skulle avlede elevene fra å se en kombinasjon mellom de to påstandene som intelligensoppfatning (Dweck, 1999).

En kort stund etter å ha lest påstandene, skulle elevene velge mellom oppgaver med ulike vanskelighetsgrader: meget lett- middels – meget utfordrende. Dweck og kollega fant at flertallet av elevene valgte oppgaver med den vanskelighetsgraden som stod i samsvar med den påstanden de hadde lest. Det vil si at fast-intelligens-påstanden fikk elevene til å bli engstelige over sin intelligens, og søkte dermed trøst i enkle oppgaver som kunne validere deres evne til mestring. På den andre siden valgte elevene med formbar intelligensoppfatning den utfordrende oppgaven, da de så muligheten for å utvikle og styrke sine evner i en utfordring (Dweck, 1999). Studien viste at elevers oppfatning om sin intelligens, kan direkte påvirke elevenes mestringspotensiale (Dweck, 1999). Ut ifra disse studier mener Dweck at menneskers intelligens er formbar (Dweck, 1999). Dette forteller oss at lærere, foreldre og veiledere kan påvirke elevers syn på intelligens og tilnærming til mestring, slik det ble illustrert i studien ovenfor. Til tross for at elevene kom til testingen med sin egen oppfatning om intelligens, hadde påstanden som de leste likevel en påvirkning på elevene.

Diener og Dweck (1978) gjorde en studie på femte- og sjetteklasseselevers intelligensoppfatning. Forskerne inndelte elevene i to grupper: en mestringsorientert elevgruppe og en fast elevgruppe (Diener & Dweck, 1978). De inndelte elevene i grupper basert på en forundersøkelse. Forskning viser at svarene fra forundersøkelsen, altså den

undersøkelsen som eleven tok *før* de ble inndelt i grupper, kan predikere studieatferd og elevers holdninger til nederlag (Dweck & Reppucci, 1973).

Etter å ha inndelt elevene i grupper, fikk elevene først utdelt åtte oppgaver innenfor deres kunnskapsnivå, etterfulgt av fire vanskelige oppgaver som skulle være over femte- og sjetteklassens kunnskapsnivå. Elevene visste ikke om oppgavenes ulike vanskelighetsgrader. Studiet gikk ut på å se hvordan elevene reagerte på de fire vanskelige oppgavene, ved måten elevene uttrykte følelser og tanker. Diener og Dweck (1978) roste elevene for deres innsats og strategier, ikke for hvor smarte elevene var. Gruppene var omtrent like store, noe som ifølge Dweck også representerer elever generelt (Dweck, 1975, i Dweck, 1999).

Da den faste elevgruppen skulle løse de vanskelige oppgavene, uttrykte de redusert selvtillit, svak tro på at deres intelligens kunne strekke til, manglende tro på sine ferdigheter, i tillegg til at de forklarte nederlag med å ikke være smart eller intelligent nok. Over halvparten av elevene som var i den faste elevgruppen uttrykte en slik holdning, uten å ha gitt oppgavene en sjanse. Kun en fra den mestringsorienterte gruppen gjorde dette. Før elevene hadde kommet til de fire vanskelige oppgavene, hadde ingen i den faste gruppe opplevd nederlag. De hadde gjort det like godt som den mestringsorienterte gruppe, men lot seg nå hemme av den utfordringen som kom med de fire oppgavene (Diener & Dweck, 1978, i Dweck, 1999). De i fast gruppe nevnte også at de ikke trodde at de kunne løse oppgavene som de faktisk hadde løst tidligere, da de ble spurt om dette ved en senere anledning. De lot altså frykten for de vanskelige oppgavene svekke deres hukommelse for tidligere mestring og troen på seg selv. Som et resultat av elevenes tankesett, fant Diener og Dweck at disse elevene var meget sårbare. Det er elevenes reaksjon på nederlaget som danner en negativ holdning knyttet til selvet, noe som videre svekker elevene fra å yte sitt beste. De fikk en oppfatning om at de har lav intelligens og skyldte på denne årsaken (Diener & Dweck 1978, i Dweck 1999).

Resultatet for elever med formbart tankesett var overraskende godt. Disse elevene tolket ikke deres mislykkede forsøk et resultat av at deres intelligens ikke strakk til. De så heller ikke på sine mislykkede forsøk som ”mislykket”. I stedet så de på dette som en spennende utfordring, som de snart skulle mestre. Noen av dem syntes til og med at slike utfordringer var nærmest gøy, og sa: «Desto hardere det blir, desto hardere må jeg jobbe» (Dweck, 1999). Diener og Dweck (1978) fant at 2/3 av elevene med formbar intelligensoppfatning hadde gode forventninger til sine sluttresultater, dersom de endret strategiene sine. Så mens elevene med fast intelligensoppfatning mistet troen på at deres intelligens var tilstrekkelig, fokuserte

elevene med formbar intelligensoppfatning i stedet på å ende strategi og forbedre sine prestasjoner for økt mestring. Disse elevene hadde altså en form for selvstendighet, hvor de forholdt seg til problemet på et abstrakt nivå, i form av kognitiv refleksjon og endring av strategi. De uttrykte også selvsikkerhet ved å tenke oppmuntrende underveis, og var positivt innstilt til situasjonen de befant seg i (Dweck, 1999).

Mer enn 80% av elevene med formbar intelligensoppfatning forbedret sine strategier, og 25% av gruppen økte sitt prestasjonsnivå og dermed også sitt mestringsnivå. Disse lærte seg nye metoder og strategier for å løse oppgaven. Elevene som trodde at de hadde en fast mengde med intelligens, tenkte ikke at de eventuelt måtte endre strategi og øke innsats for å løse oppgaven. Denne gruppen hadde også en ekstra utfordring ved å overkomme frykten for nederlag, da de knyttet nederlaget til selvet (Covington, 1992 i Dweck, 1999). Denne hemningen hadde ikke elever som satte seg mestringsmål, da de ikke lot seg definere av eventuelle nederlag. Den positive innstillingen som fant sted hos de mestringsorienterte elevene var den største forskjellen mellom gruppene (Dweck, 1999).

Dweck og kollegaer gjorde en studie på en syvende klasses matematikkferdigheter og delte elevene i to grupper, hvor den ene gruppen skulle få tilleggsinformasjon. Begge gruppene fikk åtte møter eller sesjoner med mange gode studietips og strategier, men den ene gruppen fikk i tillegg informasjon om hva formbar intelligensoppfatning er, og hvordan elevene kan implementere denne måten å tenke på i skolearbeidet sitt. Denne informasjonen om formbar intelligensoppfatning fikk *ikke* den andre gruppen (Dweck, 2006).

De elevene som fikk informasjon om formbar intelligensoppfatning var meget mottakelige for denne oppløftende muligheten om et personlig paradigmeskifte. Dette møtet/sesjonen endret hvordan elevene tilnærmet seg sitt skolearbeid. Tidligere hadde elevene i denne gruppen sett på skolen som et sted hvor en blir dømt for sine prestasjoner. Dette hadde nå startet å endre til en oppfatning om at de hadde en aktiv rolle å spille når det gjaldt å endre sitt tankesett, og at denne kognitive endringen kunne føre til bedre skoleresultater (Dweck, 2006).

Ved slutten av semesteret hadde elevene som var med i formbar tankesett-gruppen, fått en signifikant økning i deres matematikkarakterer. Den gruppen som ikke fikk informasjon om formbart tankesett, økte ikke sine matematikkarakterer. Til tross for at de også hadde lært

mange nye studieteknikker, hadde de ikke motivasjonen til å benytte disse studieteknikkene i praksis. De hadde altså gode hjelpemidler, men deres tankesett arbeidet imot dem. Lærere som ikke visste at den ene gruppen hadde fått sesjon om formbart tankesett, så en tydelig positiv endring i motivasjonen til disse elevene. Lærerne uttrykte at disse elevene nå var mer involverte og engasjerte i sitt skolearbeid og i undervisningen (Dweck, 2006).

Dette viser til hvordan gode studieteknikker, uten et tankesett som fremmer selvtillit og høyere mestringsforventning, ikke nødvendigvis er effektivt eller engang relevant. Dweck viser oss at jo større avstanden er mellom hva elever tenker og hva de ønsker å oppnå, jo mindre sannsynlighet er det for at de lykkes – uavhengig av hvor godt utrustet elever er faglig sett. En kan hevde at de elevene som fikk informasjon om hva et formbart tankesett er og hvordan de kan implementere dette i forbindelse med skolearbeidet deres, ble i tillegg til denne informasjonen motivert fordi de nå handler med den oppfatning om at det finnes gunstig og ugunstig tankesett, og at de selv har valget og kontrollen overfor hvilket tankesett de ønsker å styre livene og skolegangen sin med.

Aronson og kollegaer fant interessante resultater i deres studie, i forbindelse med minoritetsspråklige elever. Deres studie fant at afro-amerikanske og spanske elever, i tillegg til jenter som hadde blitt stereotypert i negativ forstand når det gjaldt matematikk og språk, hadde spesielt godt utbytte av å delta i møter om formbart tankesett (Aronson, Fried, and Good, 2002). I kapittel to, under «holdninger om en flerkulturell skole», blir det skrevet om hvordan stereotyper kan hindre elever fra å være motiverte i skolen. Dweck forteller at stereotypering er et typisk tegn på et fast tankesett, da disse individene hevder at noen menneskegrupper og kjønn, ikke kan tilegne seg visse ferdigheter slik andre grupper kan. Individer med formbart tankesett utelukker ikke at det forekommer forskjeller i ulike elevgruppers mestringsnivå, men de tar også med i betraktning at samtlige kan tilegne seg de ferdigheter og evner som trengs for å forbedre seg i skolen (Dweck, 2008).

### **3.5 Tankemønstre og intelligensoppfatninger**

Norge har kommet en lang vei fra den tiden da barns hell og skjebner var forutbestemt av hvilken familie de ble født inn i. Dersom en i gamle dager var prestesønn/datter eller født inn i en embetsfamilie, var dette sannsynligvis også barnas skjebne. Mange minoritetsspråklige elever kommer fra kulturer hvor en slik deterministisk holdning og tankemønster fortsatt er

normen i deres opprinnelsesland. Et eksempel er at familiestatus, familieøkonomi og til og med kastesystemer (i noen tilfeller), avgjør den typen liv som barna trolig vil «arve». Med slike uheldige normer i noen kulturer er muligens risikoen for at noen minoritetsspråklige elever utvikler et fast tankesett høyere, enn for minoritetsspråklige elever som ikke har slike normer i sine kulturer. Dweck og Bandura sine teorier om selvteorier og mestringsforventning, kan med hjelp fra lærere og andre voksne, lære minoritetsspråklige elever prinsippet bak et formbart tankesett og endre elevers tilnærming til utfordringer og utvikling.

En kan si at Dweck står på skuldrene til kjemper som blant annet Bandura, og har startet et paradigmeskifte i måten lærere og den øvrige skoleledelsen både tenker og tilnærmer seg elevers mestring i skolen. Denne endringen har oppstått ved at lærere og elever nå har fått en mer konkret forståelse av hvordan elevers psykologiske verden, tanker og følelser faktisk fører til mestring eller nederlag i skolen – ikke nødvendigvis mengden med evner og ferdigheter elever besitter. Det vil si at en mer kunnskapsrik elev med en fast intelligensoppfatning, kan oppleve at gjennomsnittlige elever med en formbar intelligensoppfatning overstiger dem. Ikke fordi den mer kunnskapsrike eleven har nådd sitt ytterste læringspunkt, men tvert imot fordi denne eleven handler med oppfatningen om at intelligens ikke kan utvikles gjennom læring. Denne faste intelligensoppfatningen kan eventuelt ha oppstått ved at denne eleven stadig har fått høre at hun/hun er et smart «vidunderbarn», og hviler nå på slike ugunstige verbale overtalelser. En konsekvens av dette kan være at denne eleven utvikler angst eller ubehag for utfordringer og høyere læringsnivåer i skolen, da dette kan virke som en trussel mot elevens intellekt. Etter hvert kan dette også føre til at eleven ikke ser nytten i å øve eller arbeide grundig i skolen, fordi dette kan frarøve eleven fra å være det fødte smarte vidunderbarnet han/hun har fått høre at han/hun er.

Den gjennomsnittlige eleven som derimot jobber med forståelsen om at han/hun må gjøre en innsats i skolen hver hverdag for å utvikle sin intelligens og hjernekapasitet – og at dette faktisk er mulig, vil kunne manifestere denne utviklingen av intelligens og øke sitt mestringsnivå gjennom sitt formbare intelligensoppfatning.

Innvendinger mot formbart tankesett kan være at dette virker som en type ønsketenkning eller form for urealistisk selvoppfyllende profeti. Selv om Dwecks selvteorier innehar essensen til konseptet om en selvoppfyllende profeti, har selvteorier likevel en tydelig forankring blant

annet i pedagogisk psykologi, med forslag om faglig tiltak og tilnærming til læring, for en økt og mer givende mestring i skolen. Dette har sitt grunnlag i at Dweck ikke kun ønsker å gi elever et læringsutbytte, men også å lære elever å trives med skoleutfordringer, være resiliente og verdsette personlig fremgang. Hun foreslår at lærere kan ha spennende tiltak og presentere skoleoppgaver på en måte som hjelper studenter å utvikle et formbart tankesett, og som leder til langsiktig suksess.

### **3.6 Diskusjon om Dwecks og Banduras teorier – relatert til økt mestring i skolen**

Både Dweck og Bandura tilhører det sosial-kognitive aspektet, og allerede her kan en forestille seg alle likheter mellom disse teoretikerne. Begge hevder at måten elever er kognitivt innstilt og holdninger elevene har til sine evner og ferdigheter, kan avgjøre i hvilken grad elever mestrer i en gitt situasjon. Banduras (1997) *høye* mestringsforventning handler om at en har stor tro på at en kan mestre i en spesifikk situasjon, og handle med forventning om å lykkes. Dette kan sammenlignes med Dwecks (1999) formbare tankesett, som tar utgangspunkt i at kvaliteter som evner og intelligens kan utvikles, og at hjernen kan anses som en muskel som kan styrkes og øke elevers mestring i skolen.

I de fire faktorer som bidrar til konstruering av mestringsforventning: 1."Auteniske mestringsopplevelser", 2."Modellæring", 3. "Sosial og verbal overbevisning" 4."Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner", finner vi også noen likheter mellom Bandura og Dweck sine teorier. Blant annet forteller Banduras (1997) fjerde faktor at elever som oppmuntrer seg selv med positive tanker og følelser om sine evner og mulighet for mestring, kan bli mer motivert og selvsikre i møte med utfordringer. Isteden for å oppleve å bli overveldet og angstfull i forhold til en utfordring, som gjerne er en konsekvens av lav mestringsforventning og et fast tankesett, kan en elev med gode fysiologiske og emosjonelle reaksjoner oppleve moderat spenning og entusiasme i forbindelse med utfordringen. Dette er selve essensen i Dweck (1999) sin teori om formbart tankesett, som omhandler nettopp en slik holdning til læring og prinsippet om utvikling av sin hjernekapasitet.

Både Dwecks formbare tankesett og Banduras fjerde faktor er gunstige måter for minoritetsspråklige elever å oppnå skolemotivasjon og skoledriv. Spesielt for



minoritetsspråklige elever som får lite akademisk og andrespråks-stimuli i hjemmet, kan en slik mental «boosting» og oppmuntring være avgjørende, da dette kan være en av de få metodene de kan ta i bruk i hjemme for å fremme sitt mestringspotensiale i skolen. Disse metodene er gunstige da disse minoritetsspråklige elever med eventuelt lavt utdannede foreldre som muligens ikke snakker godt norsk, ikke avhenger av sine foreldre for å kunne praktisere en slik positiv holdning og innstilling til læring.

Om en tenker at ulike typer tankesett forutsetter ulike typer mestringsforventninger, kan en for eksempel hevde at et formbart tankesett er en forutsetning for at en elev skal kunne ha høy mestringsforventning i skolen. En elev med fast tankesett kan også ha høy mestringsforventning ved en gitt situasjon, dersom eleven stadig har hørt at han/hun er smart. Likevel indikerer dette en økt sjanse for sårbarhet ved ulike situasjoner i lengden, grunnet denne elevens faste tankesett og negative holdning til innsats. Av den grunn kan en hevde at elever med fast tankesett, er mest utsatt for å utvikle en lav mestringsforventning i forhold til skolemestring.

Fellestrekk for høy mestringsforventning og formbart tankesett, er elevers genuine tro på «at de kan», samt troen på at deres ferdigheter og evner styrkes ved en utfordring. Teoriene utelukker ikke at elever må arbeide hardt for å oppnå sine mål, men hevder at det er den positive holdningen til utfordringer, sosial støtte og en god innstilling til læring som bidrar til å styrke deres mestringsnivå. Dette er med på å skille elever med formbart tankesett og høy mestringsforventning, fra elever med fast tankesett og lav mestringsforventning. Et eksempel på minoritetsspråklige elever med høy mestringsforventning og et formbart syn på læring, kan være elever som har utviklet en additiv tospråklighet. Ved hjelp av en god skole-hjem relasjon samt støttende og oppmuntrende foreldre, kan disse minoritetsspråklige elevene tenke positivt om seg selv og utviklingen av sine språkferdigheter. Når de videre makter å beherske godt muntlig og skriftlig andrespråk, kan denne mestringsfølelsen bane vei og motivere for et høyere mestringsnivå.

Likheter ved lav mestringsforventning og fast tankesett kan være at begge begrepene tar utgangspunkt i begrensninger. Minoritetsspråklige elever med lav mestringsforventning kan ha utviklet dette fordi de ikke har store tanker om sin kapasitet til å mestre i en gitt situasjon. Dette kan være på grunn av dårlig erfaring med tidligere skolearbeid, eller at de har møtt på eventuelle negative holdninger og stempling i samfunnet og i skolen, som nevnt i kapittel to



under punkt 2.4.1. Når et samfunn på et makronivå assosierer eller stempler ulike skoler og elevgrupper, kan dette påvirke elevers tankesett. Problemet med dette er at når disse minoritetsspråklige elevene sikter lavere for å unngå nederlag, vil de aldri utfordre sitt optimale potensiale fordi de demotiveres av negative holdninger, lave forventninger og tanken om at de ikke er smarte. Dette kan sammenlignes med elever med fast tankesett som også risikerer å ikke oppnå sitt potensiale i skolen, da elever med fast tankesett oppfatter intelligens som fast mengde. Disse elevene vil mest trolig heller ikke utfordre seg selv, da de frykter å skuffe seg selv og andre. Med dette kan en se hvordan både elever med lav mestringsforventning og fast tankesett forklarer nederlag som en fast faktor ved seg selv.

I denne oppgaven har skriveren vist at foreldrenes, samfunnets og skolens holdning påvirker minoritetsspråklige elevers mestringsforventning og holdning til egne ferdigheter. Både Bandura og Dweck skriver om hvordan nærmiljøet og omgivelser kan påvirke elevers mestringsforventning og tankesett på godt og vondt, og at det trengs et godt hjem- og skolemiljø. Begge teoretikerne har forsket på og diskutert hvordan stigmatisering kan svekke minoritetsspråklige elevers tro på seg selv og motivasjon til å yte sitt beste i skolen – som vi har sett i dette kapittelet i punkt 3.2 og 3.4. Her mener skriveren at kunnskap om teoriene til Bandura og Dweck, etterfulgt av en positiv kognitiv endring, vil gi et godt utgangspunkt for skoletrivsel og mestring blant minoritetsspråklige elever.

Ut ifra Spernes (2012) sine kriterier for en flerkulturell skole, kan en også hevde at disse kriteriene kan motivere for høyere mestringsforventning og formbart tankesett, da flerkulturelle skoler innbefatter prinsippet om at mangfold er en ressurs; og tilrettelegger dermed for økt selvtillit blant minoritetsspråklige elever. Både Dweck og Bandura hevder at selvtillit bidrar til gode skoleforutsetninger. I tråd med hvordan Bandura knytter selvtillit til høy mestringsforventning, danner også Dweck en korrelasjon mellom selvtillit og et formbart tankesett. Dweck hevder at selvtillit er en sunn måte å forholde seg til seg selv på, og at en elev som arbeider med selvtillit har en indre motivasjon på linje med en formbar intelligensoppfatning. Dette samsvarer med Bandura som hevder at selvtillit handler om graden av selvaksept. Slik kan en hevde at Bandura og Dweck støtter kriteriene for en flerkulturell skole som fremmer selvtillit og selvaksept (i mangfold), slik både Bandura og Dweck beskriver det. Videre vil dette sannsynligvis også forebygge stigmatisering i skolen, og skape inkluderende og positive læringsforhold for minoritetsspråklige elever.

### 3.7 Kapittelsammendrag

Dette kapitlet omhandler Banduras teori om mestringsforventning og Dwecks selvteori. Jeg redegjorde først for mestringsforventning og skrev om hvordan elevers tanker, følelser, sosiale omgivelser og væremåter kan påvirkes av fire ulike faktorer som bidrar til å konstruere mestringsforventning. Disse faktorene kan bidra til å danne minoritetsspråklige elevers mestringsforventning, men ikke alle faktorer må til for å danne høy mestringsforventning. For eksempel kan gode rollemodeller være tilstrekkelig for å motivere en minoritetsspråklig elev til å forbedre sitt mestringsnivå. Jeg drøftet og skrev om ulike faktorer som kan knyttes opp til minoritetsspråklige elevers mestring i skolen, ut ifra Banduras teori. Derneft redegjorde jeg for Dweck sin selvteori, som forteller at samtlige elever enten tar utgangspunkt i et fast eller formbart tankesett. Disse tankesett former elevers tanker, følelser og atferd på hver sine måter. Et fast tankesett leder til en mer deterministisk tenkemåte, mens et formbart tankesett gir rom for fleksibilitet, utvikling og forbedring. Ifølge Dweck er et formbart tankesett det tankesettet som elever burde tilegne seg. Etter å ha skrevet om Dwecks studier og forskning, avsluttet jeg kapitlet med drøfting og sammenligning av teoriene til Dweck og Bandura relatert til minoritetsspråklige elevers økt mestring i skolen.

## 4 Pedagogiske implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg fokusere på hvordan kunnskap om Bandura og Dweck sine teorier kan anvendes i praksis i tiltaksrettet forstand, med fokus på økt mestring blant minoritetsspråklige elever. Dette vil jeg forsøke å gjøre ved å foreslå pedagogiske strategier og begreper, som er i samsvar med høy mestringsforventning og et formbart tankesett.

### 4.1 Observerende læring

En læringsstrategi som lærere kan hjelpe elever å tilegne seg, er «observerende læring». Observerende læring tar utgangspunkt i at alle individer lærer blant annet gjennom observasjon (Bandura, 1977). Denne form for læring finner vi også i Banduras faktor om «modellering», som illustrert i kapittel tre. Ifølge Bandura er imitering av forbilder eller modellering noe som prinsipielt produserer læring. Observerende læring kan være veldig nyttig for minoritetsspråklige elever fordi det byr på gode strategier, og bruk av flere sanser. I henhold til Bandura baserer observerende læring seg på ulike prosesser:

**”Attention process”:** Dette går ut på at en må være bevisst over den observasjonen en gjør, dersom observasjonen kan være nyttig. En forutsetning for observerende læring er at noens atferd og handlinger fanger elevens oppmerksomhet (Bandura, 1977). Oppmerksomhet blir dermed avgjørende. Et eksempel på dette kan være at læreren underviser på en spennende måte som fanger elevenes fokus, slik at elevene kan stå igjen med mer kunnskap etter undervisningen.

**”Retention process”:** Her står hukommelse i fokus, da det handler om at en må huske det en observerer, slik at for eksempel en minoritetsspråklig elev kan imitere det han/hun observerer ved en senere anledning (Bandura, 1977). Et eksempel på dette er at den minoritetsspråklige eleven husker lærerens gode råd.

**”Motor reproduction process”:** Dette går ut på å overføre observasjon over til proaktiv atferd (Bandura, 1977). Her handler det om evnen til å gjenskape noe som har blitt demonstrert. Altså å gjenskape fysiske handlinger som for eksempel positiv skoleatferd, gode studievaner og andre gode fysiske handlinger som en har observert. Et eksempel på dette kan

være at minoritetsspråklige elever imiterer de norsk-kinesiske elevenes gode arbeidsvaner, som nevnt tidligere i kapittel tre.

**”Motivational process”:** Forklarer at mennesket har lettere for å adaptere godt atferd hvis det resulterer til vellykket utfall hos de som elever observerer. Denne modellen forklarer ikke bare kognisjon, men foreslår også aktiv handling (Bandura, 1977). Her avgjøres elevens motivasjon og viljestyrke av hvilke konsekvenser som venter dem.

Disse prosessene for observerende læring kan benyttes som tiltak for å få seg gode rollemodeller, i tillegg til aktivt å observere og lære av andre. Av den grunn er det avgjørende at både lærere, foreldre og elever er bevisste over hva observasjon og forbilder kan bety for minoritetsspråklige elevens motivasjon og læring. Dersom lærere tilrettelegger for lærings- og undervisningsrammer som fremmer de ulike prosessene, kan læreren bidra med å mediere disse gode egenskapene og ferdighetene til minoritetsspråklige elever. For mange minoritetsspråklige elever er miljøet de omgås en barriere for positiv læringsutvikling. Mange språklige minoriteter med lav sosioøkonomisk bakgrunn har kanskje ikke tilgang til et læringsstimulerende miljø utenfor skoletiden, slik minoritetsspråklige elever fra ressurssterke familier kan ha. Blant annet kan foreldre med høyere utdanning bidra mer til barna deres sin læring kognitivt sett, samtidig som at de som har gode holdninger til skolen trolig har mer ressurser for læringsstimulerende omgivelser utenfor skoletiden, enten dette er musikktimer, ekstraundervisning eller lignende aktiviteter som stimulerer intellekt og læring. Dermed blir dette tiltaket spesielt relevant for minoritetsspråklige elever fra ressursvake hjem.

Tiltaket kan utspille seg for eksempel ved at en minoritetsspråklig elev bevisst går inn for å observere læreren eller andre minoriteter som har gjort det godt i samfunnet. Eleven kan også anvende de andre prosessene i Banduras (1977) observerende læring, ved å repetere kunnskap, sammenligne det med noe kjent og imitere gode rollemodeller som for eksempel en god lærer eller et suksessfullt familiemedlem. Dette kommer ikke mange elever frem til selv, og behøver lærers støtte til å kunne reflektere over egen modellering. Ved å ha sunne rollemodeller og evne til innsikt i sin læring, vil disse elevene etter hvert forstå hva en god læringsprosess krever og verdsette hardt skolearbeid. Minoritetsspråklige elever som praktiserer Banduras observerende læringsprosesser praktiserer også en formbar intelligensoppfatning, da budskapet om aktiv læring og utvikling står sentralt i formbar tankesett og observerende læring.

## 4.2 Brainology

På bakgrunn av positive funn av sine egne forskningsresultater, startet Dweck og kollegaer å utvikle et databasert program kalt «Brainology» (Dweck, 2008). Formålet med Brainology-programmet er å lære elever å danne et formbart tankesett og implementere en ny skoleinnstilling i dem, blant annet gjennom læringsstrategier og problemløsinger som illustreres i programmet. Brainology informerer elevene om hvordan deres intelligens kan utvikles, ved å lære dem hvordan hjernen fungerer, om hukommelse, om læring og hvordan hjernen reagerer ved fysisk aktivitet. Målgruppen i Brainology er elever fra femte til niende klasse. Likevel har både eldre og yngre elever enn målgruppen, også fått stor nytte av programmet. Også elever med lærevansker kan benytte Brainology, i tillegg til meget intellektuelle elever med fast tankesett (Mindset Works, 2012).

Programmet har seks delprogrammer/nivåer, hvor elever lærer om hjernen, og hvordan de kan utvikle sin hjernekapasitet. Her er det viktig at læreren følger opp og hjelper elevene. Med bilder og videosnutter illustrerer Brainology hvordan elever på en mestringsorientert måte, kan gjøre skolearbeid og lage studieplaner. De seks nivåene tar blant annet for seg hjerneeksperimenter, samt forteller elever hvordan hjernen endrer seg og gjør koblinger hver gang elever lærer noe nytt. I tillegg illustrerer Brainology hvordan elever kan benytte gode læringsstrategier når de gjør hjemmelekser (Dweck, 2008).

Dweck og kollegaer testet Brainology-programmet i tjue skoler i New York, med positive resultater. Etter å ha testet ut programmet på elevene fra disse skolene, stilte hun dem følgende spørsmål: Endret du ditt syn på noe? Her svarte blant andre tre elever: 1. «Jeg endret mitt syn på hvordan hjernen fungerer. Jeg vil jobbe hardere på skolen, fordi jeg nå forstår at jo mer jeg prøver, jo bedre fungerer hjernen». 2. «Ja, jeg forestiller meg at nevroner lager forbindelser i hjernen(...)». 3 «Det beste fra Brainology er den delen om nevroner som illustrerer at elever lærer og at hjernen utvikler seg. Jeg ser for meg nevronene når jeg er på skolen». Lærerne til disse elevene bekreftet også en positiv endring i elevenes skoleatferd (Dweck, 2008).

Formbart tankesett kan hevdes å styrke elevers toleranse for fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, da dette tankesettet fremmer motivasjon og lærelyst. En minoritetsspråklig elev som befinner seg i sitt behagelige aktivitetsspenn, slik Bandura (1997) forteller om i sin

fjerde faktor, har mest trolig gode forutsetninger for å mestre kontroll, konsentrasjon og utholdenhet over sitt skolearbeid. Dette kan også Brainology bidra til da programmet gir konkrete eksempler av hvordan elever med gode strategier gjør oppgaver og lekser. (Dweck, 2006). Et slikt tiltaksprogram kan i tillegg til å forebygge svak mestringsnivå blant minoritetsspråklige elever, også fremme gode tanker om læring og hjerneutvikling.

### 4.3 «Not yet»

Det finnes flere *metoder* for evaluering av elevers skolearbeid, og en av de mest anerkjente er sannsynligvis «karakterer» – inkludert strykarakter, eller «bestått/ikke bestått»-vurderinger. De ulike metodene har ulike innvirkninger på elever, og noen kan sies å være mer effektive enn andre, basert på hvordan lærere velger å evaluere elevers skolearbeid. En metode som kan hjelpe elever å utvikle et formbart tankesett og dernest øke skolemestring, kalles for «Not yet». Denne evalueringsmetoden omhandler å heve elevers læringsambisjoner, ved å endre elevers perspektiv på nederlag. Istedenfor at elever blir demotivert av en eventuell strykarakter, går «not yet»/ «ikke ennå» metoden ut på at lærere heller vurderer elever som er i ferd med å stryke med evalueringen «not yet». Ordet «Yet» eller «ennå» har vist å ha en effektiv påvirkningsverdi på elevers skolemotivasjon og ambisjoner om mestring i skolen. Når elever uttrykker at de ikke klarer å gjøre en spesifikk oppgave, burde læreren illegge ordet «Ennå» - «Du har ikke nådd ditt potensiale *ennå*». Dette indikerer at de en dag *kan* nå sitt potensiale (Dweck, 2010).

Dweck hevder at elever ikke skammer seg over denne formen for karakter eller tilbakemeldingen, fordi de opplever at læreren har troen på at de snart vil mestre det skolearbeidet de ikke får til per i dag, så lenge de jobber hardt. Dette blir etter hvert en vane som byr på at evner og motivasjon er formbart. Hensikten er at elever skal innarbeide tanken om at en kan oppleve mestring etter et nederlag, og arbeide med denne optimistiske tankegangen (Dweck, 2010). Dersom elevene ikke viser fremgang, mener Dweck at når lærere forstår å løfte frem innsats hos elevene, vil lærere hjelpe disse elevene å reflektere over sine læringsstrategier, for så å endre på læringsstrategiene i riktig retning (Dweck, 2010). På en videregående skole i Chicago, benytter lærere denne not yet-metoden. Resultater fra denne skolen har vist at elevene som ble evaluert med not yet-karakter, ble mer resiliente i forbindelse med skoleutfordringer (Dweck, 2010).

For minoritetsspråklige elever som gjør det mindre godt på skolen, kan not yet-metoden støtte eleven til å tro på at han/hun kan få det til ved å endre læringsstrategi og gjøre en god innsats. Dette bidrar også til å styrke elevens mestringsforventning. Ved tilbakemeldinger som not yet opplever eleven også at læreren har tro på at den minoritetsspråklige eleven kan mestre, gitt god fokus og en strategisk tilnærming til utfordringen. Altså opplever eleven at læreren ser et potensiale i eleven, og kan dernest benytte denne motivasjonen i læring.

I kapittel to under «tospråklighet» ble det skrevet om at mange minoritetsspråklig elever opplever en subtraktiv tospråklig utvikling, som vil si at utviklingen av andrespråket går på bekostning av morsmålsferdigheter (Øzerk, 2006). Dersom minoritetsspråklige elever mangler gode læringsrammer og støtte for å utvikle og stimulere begge språkene systematisk, kan minoritetsspråklige elever også risikere å utvikler svake andrespråksferdigheter (Øzerk, 2006). Som nevnt viser Melby-Lervåg og Lervåg (2013) i sin undersøkelse at tospråklighet kan være ulempe dersom minoritetsspråklige elever blir utsatt for en sporadisk utvikling av sin tospråklighet, blant annet grunnet lavt utdannede foreldre med dårlige norskspråklige ferdigheter og lite praktisering av andrespråket i hjemmet. Her er det viktig at læreren støtter og motiverer minoritetsspråklige elever, da god leseforståelse er nødvendig for mestring i skolen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). For eksempel kan læreren i norsktimer motivere minoritetsspråklige elever med «not yet»-metoden. Ved å evaluere elever med not yet, gir dette elevene et håpefullt budskap om at elevene med innsats og praktisering kan forbedre sine andrespråksferdigheter. Not yet-metoden kan også vekke en mestringsorientert holdning i elevene, da *yet/ennå* indikerer at mestringen en dag vil komme – gitt gode språkstrategier, oppmuntring og mulighet for praktisering.

## 4.4 Riktig ros og mestring

Måten voksne roser barn på kan enten hjelpe eller hemme barn fra å gjøre en god innsats i skolen. Dweck (2006) hevder at riktig type ros kan forebygge lavt mestringsnivå blant elever, men at 80% av voksne roser elever på en feil måte som virker mot sin hensikt i forbindelse med elevers skolemestring. Dette gjelder også meget dyktige elever som blir utsatt for feil type ros. Mange voksne hevder at det å rose elever for gode evner og intelligens, har en god effekt på elevers motivasjon og skolegang. Dweck har kommet frem til at ros for intelligens ikke er godt for elevers læring og utvikling – så hva slags type ros er riktig ros?

Dweck (2006) testet ungdomsskoleelevers respons til ros, med hensikt om å se hvilken type ros som er gunstig for elevers skolegang, og hvilken type ros som kan svekke elevers læringspotensial. Ungdomsskoleelevene ble delt inn i to grupper, hvor begge gruppene fikk utdelt ti like oppgaver fra en IQ-test. Samtlige oppgaver var ikke-verbale og middels utfordrende. Senere fikk alle ros, men den typen ros som elevene fikk i gruppe 1, var ikke lik den typen ros som elevene fikk i gruppe 2. Eleven i gruppe 1 ble rost for sine *evner*, og lyder som følger: «Oi, du må være veldig smart som klarte å få åtte riktige av ti mulige», mens elevene i gruppe 2 fikk ros for sin *innsats* «Oi, du fikk åtte riktige av ti mulige – du må ha gjort en god innsats». Testerne observerte at elevene i grunn hadde arbeidet like godt. Senere fikk elevene tilbudt en mer utfordrende oppgave, og her ble konsekvensene av de ulike typer ros avdekket. De fleste elevene som fikk ros for deres evner, takket nei til en mer utfordrende oppgave, mens 90% av elevene som hadde fått ros for deres innsats påtok seg en mer utfordrende oppgave (Dweck, 2006).

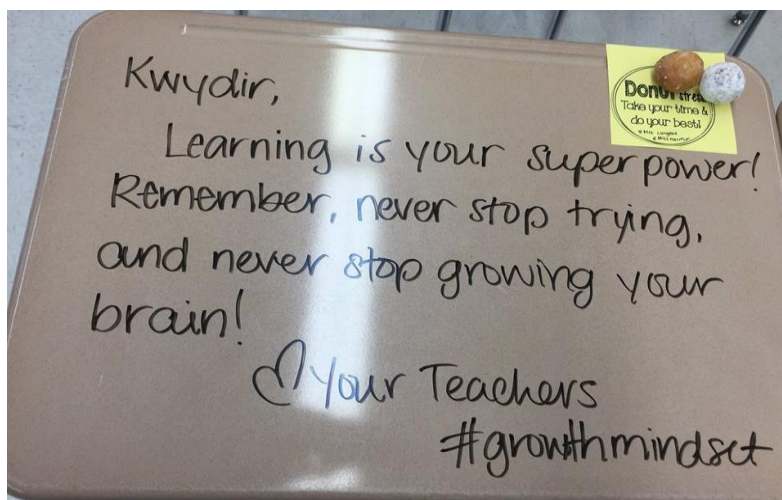
I etterkant fikk samtlige av elevene som hadde vært med i de tidligere gruppene meget vanskelige oppgaver, og nok en gang var alle oppgavene like. Under denne observasjonen uttrykte elevene som hadde fått ros for deres evner at de ikke følte seg smarte nok til å jobbe seg gjennom denne nye vanskelige utfordringen, og likte ikke at de møtte på en utfordring. Faktisk ble disse elevene mer skeptiske til deres evner og ferdigheter. Elevene som hadde fått ros for deres innsats følte derimot at de kunne løse oppgavene de fikk utdelt, dersom de jobbet hardt og ikke ga opp. Det ble også funnet at de elevene som hadde fått ros for deres innsats, nå hadde utviklet sine evner. Dweck går så langt som å hevde at de elevene som fikk ros for sine evner, hadde nå fått reduserte evner for å utvikle sin intelligens, mens elever som fikk ros for sin innsats nå hadde fått forsterkede evner for å utvikle sin intelligens. I henhold til Dweck er konsekvensene av å rose elevers evner og intelligens i verste fall at dette bidrar til faktisk å senke elevers IQ (Dweck, 2006). Årsaken til denne IQ-reduseringen oppstår trolig ikke helt av seg selv etter ineffektiv ros, men av hvordan elever mest sannsynlig vil forholde seg til læring og oppfatte intelligens som fast mengde etter feil type ros. Slik vil disse elevene muligens unngå utfordringer som de tenker kan overstige deres intelligensnivå.

En annen studie viste at femteklasseelever som ble rost for intelligens ble mer opptatt av prestasjonsmål, i motsetning til elever som ble mer mestringsorienterte og mer opptatt av selve læringen, grunnet ros for deres innsats. Å rose elever for deres evner og intelligens kan bidra til at elever tilskriver suksess og mestring, til oppfatningen om faste evner og intelligens



(Mueller & Dweck, 1998). Videre vil konsekvensene av å rose elevers evner og intelligens, trolig føre til at elever låser seg ubevisst inn i en fast intelligensoppfatning. Å rose elever for deres innsats derimot, vil gi elever et formbart perspektiv på mestring og intelligens, samt et inntrykk av at en stadig er i endring og utvikling.

I figur 3. illustreres en lærers oppmuntrende og uortodokse form for riktig ros. Læreren uttrykker essensen av formbar intelligensoppfatning:



Figur 3. (Zaslow, 2016).

Dette bildet illustrerer hvordan en 5-klasselærer velger å uttrykke prinsippet om formbar intelligensoppfatning i klasserommet, rett før en prøve. Dette gjør læreren ved å skrive ned oppmuntrende ros for innsats på elevenes pulter. Hensikten var å motivere hennes 5-klasse elever som nettopp hadde lært om formbar intelligensoppfatning, til å yte sitt beste på prøven (Zaslow, 2016). Her har læreren vært kalkulert i måten hun oppmuntrer og roser elevenes innsats på, ved å skrive at eleven aldri må stoppe utviklingen av sin intelligens gjennom læring. Læreren styrer altså unna deterministiske ord som «begavet», «smart», «medfødt» og lignende, og fokuserer heller på å oppmuntre hardt arbeid og innsats.

Som tidligere nevnt i kapittelet 3, handler Banduras tredje faktor «verbal og sosial overtalelse», om å oppmuntre elever med oppløftende overtalelse og konstruktiv ros. I tråd med Dweck hevder også Bandura at ulike form for ros og verbal overtalelse, både kan føre til ønskede og uønskede resultater. Et eksempel på Banduras oppløftende overtalelse er «dette får du til». Dette ligner på Dweck sitt budskap om riktig ros, nemlig: «med god innsats så

klarer du det». Ifølge Mueller og Dweck (1998) vil ros for innsats også utvikle motstandsdyktige.

I flerkulturelle skoler er det derfor viktig at lærere og øvrige voksne blir oppmerksomme på hvilken type ros som med på å tilrettelegge for elevers utvikling av mestring, samt unngå feil type ros i forbindelse med minoritetsspråklige elevers mestring i skolen.

## 4.5 Resiliens

Yeager og Dweck (2012) tar utgangspunkt i Masten (2001) sin definisjon av resiliens som definerer «resiliens» eller en «resilient person», som et individ som oppnår gode resultater, på tross av alvorlige trusler mot individets utvikling (Masten, 2001). Resiliens oppstår ikke «av seg selv», men heller ut ifra hverdagslige utfordringer som krever mental og fysisk aktivitet og styrke av elever. Elever som møter på moderat motbakke i dagliglivet vil over tid utvikle en forsterket resiliens, som videre kan styrke elevenes ferdigheter og kvaliteter ved dem (Masten, 2001). Ifølge forskning gjort av Yeager og Dweck (2012) er resiliens en positiv faktor i forhold til suksess i skolen. De fant at elever trenger et tankesett som ser på utfordringer som noe de kan påta seg og overkomme med innsats, gode strategier, læring og hjelp fra lærer. Det er denne resiliente holdningen som elever burde arbeide med i skolen (Yeager & Dweck, 2012). Dette forteller oss at alle kan styrke sin resiliens.

Både resiliente og mindre resiliente minoritetsspråklige elever kan styrke deres mestringsnivå, blant annet ved bruk av de pedagogiske verktøyene og strategier som nevnes i denne oppgaven – i møte med utfordringer. Med hjelp fra lærere og andre signifikante voksne kan minoritetsspråklige elever øke sitt mestringsnivå i skolen uavhengig av eventuelle svake ressurser i hjemmet, en vanskelig oppvekst, vanskelige opplevelser knyttet til migrasjon og/eller traumatiske erfaringer fra krig.

Wang og kollegaer (1993) gjorde en studie om elevers resiliens, og fant at resiliente elever har høyere selvtillit, flere løsningsstrategier, tålmodighet og er mer robust under skolepress, enn elever som ikke har sterke resiliente trekk. Som en følge av disse egenskapene, vil resiliente elever også ha et bedre utgangspunkt for å utvikle høy mestringsforventning (Wang, Haertel & Walberg, 1993).

Resiliente elever har god selvstyring og "locus of control" som vil si "intern kontrollplassering" (Rotter, 1966). Kontrollplassering handler om at en enten plasserer årsak til *indre* eller *ytre* forhold. Når en elev attribuerer/tilskriver prestasjonsresultat til *ytre* forhold, betyr det at eleven opplever at resultatet skyldes utenforliggende faktorer som er utenfor elevens kontroll. Når en elev attribuerer prestasjonsresultat til *indre* forhold, vil det si at eleven opplever at resultatet skyldes noe eleven kan kontrollere og endre (Rotter, 1966).

Både Bandura (1997) og Dweck (1999) sine teorier viser til at elever med god kognitiv kontroll, motivasjon og resiliens kan skape en realistisk høyere mestringsforventning; noe som viser til en slik indre kontrollplassering. For eksempel kan motstandsdyktige minoritetsspråklige elever med formbar intelligensoppfatning tilskrive dårlige eksamensresultater til sin egen innsats, og påta seg ansvaret for å gjøre det bedre på neste prøve. Disse elevene skylder ikke på sine omgivelser og anser ikke evner som faste kvaliteter, da de forstår at de selv er med på å skape sine omgivelser og resultater. I stedet bestemmer de seg for å endre strategi og satse mer på neste prøve. Dette viser til at de tror på at de selv kontrollerer sin utvikling og at de er deres egne lyktes smed.

## 4.6 Metakognitiv og bevisst læring

Mange elever tenker at lange leseøkter eller lange skoledager i seg selv er nok for å prestere godt i skolen, uavhengig av strategi eller refleksjon. Når minoritetsspråklige elever med lav mestringsforventning leser uten bevisst refleksjon over egne tanker og læring, kan de risikere å la stress eller liten tro på seg selv forstyrre deres kapasitet til å yte sitt beste. Her er det viktig at læreren aktivt støtter elevene i å utvikle en formbar intelligensoppfatning og høy mestringsforventning. For eksempel når en minoritetsspråklig elev har lav mestringsforventning i norskfaget grunnet manglende språklige ferdigheter, er det viktig at læreren hjelper eleven å bli oppmerksom på sin lave mestringsforventning og tanker, slik at læreren og eleven sammen kan endre elevens innstilling til sitt mestringspotensiale i norsk, samtidig som at eleven arbeider for å forbedre sitt andrespråk. At denne minoritetsspråklige eleven blir klar over sin mestringsforventning og tanker i forhold til sine svake norskferdigheter, og at innsats bidrar til bedring av språklige ferdigheter, vil være tiltak som kan føre til en formbar intelligensoppfatning. På den andre siden vil de elevene som har en klarere selvoppfatning og som bevisst reflekterer over sine strategier og tanker om innsats i læring, mest sannsynlig ha bedre forutsetninger for å danne seg gode forventninger om

mestring – og dermed ha bedre forutsetninger for å lykkes i skolen. I Dweck og Bandura sine teorier står kognitiv refleksjon sentralt, men hva kalles denne refleksjonen over egen tenkning?

”Metakognisjon” vil si ”tenkning om tenkning”, og er et kognitivt verktøy for resonnering, forstå ideer, atferd, planlegging, fremtidig tenkning, kritisk og kreativ tenkning, refleksjon og tenkning om vår egen tenkning. Metakognisjonen inkluderer flere elementer ved et individ. 1.”Viten om læring” som omhandler hva læring i grunn er, samt vite hvilke effektive læringsstrategier eleven må benytte for å oppnå gode karakterer. 2.”Bevissthet om grunnlaget for, formålet og hensikten med ens aktuelle læring”, som vil si at eleven stiller seg selv vurderingsspørsmål og i tillegg anvender teknikker for å besvare disse spørsmålene. Den siste er 3.”kontroll” som har med den måten læring foregår på, hvordan læringsprosessen utvikler seg på, og resultatene av læringen (Valdermo & Eilertsen, 2002).

Alle tre elementene som nevnes ovenfor finnes i Dwecks (1999) teori om formbar intelligensoppfatning. Essensen av mestringsforventning er også med i elementene i metakognisjon, da høy mestringsforventning også går ut på at eleven er bevisst og tar kontroll over læringsprosessen sin. Bandura (1997) forklarer at mestringsforventning blant annet går ut på å kontrollere ens læringsatferd, tanker, følelser og handlinger, og er i tråd med elementene i metakognisjon. Særlig er bevissthet om metakognisjon viktig for minoritetsspråklige elever fra ressursvake familie, da gode kognitive verktøy kan kompensere for manglende ressurser i hjemmet.

Mange minoritetsspråklige elever og familier har kanskje den tradisjonelle oppfatningen av skolen, som tok utgangspunkt i at elever var passive og stille i timen. Av den grunn burde lærere derfor formidle tanken bak ”ansvar for egen læring” til elevene. Ansvar for egen læring går ut på at det kreves aktivitet/handling for å lære, og at elever har ansvar for egen læringsprosess (Bjørger, 2008). Lærerens rolle skal fungere som veiledende, fremfor som streng autoritet, og tilbakemelding til eleven blir noe av det viktigste ved denne lærer-elev interaksjonen. Elevene skal ikke bare vente på at læreren skal lære bort kunnskap, men skal se på søken om lærdom som en personlig prosess. Denne læringsprosessen krever metakognisjon, og er en kritisk del av samtlige elevers læringsprosess (Bjørger, 2008).

Prinsippet om ansvar for egen læring skinner på mange måter gjennom et formbart tankesett og høy mestringsforventning. Dette prinsippet finner vi for eksempel i Banduras fjerde faktor

«fysiologiske og emosjonelle reaksjoner», som forteller at elever må ta ansvar og kontroll for å opprettholde et gunstig aktivitetsnivå i skolen. Vi møter også på prinsippet som ansvar for egen læring i et formbart tankesett, da et formbart tankesett blant annet handler om å ta ansvar for å endre på eventuelle uønskede resultater og utvikling av læring. Praktiseringen av dette vil naturlig inkludere metakognisjon, som videre forteller oss at alle disse pedagogiske begrepene avhenger av og inkluderer hverandre til en viss grad. Å ta i bruk prinsippet om ansvar for egen læring og kvaliteter i formbar intelligensoppfatning, kan videre bidra til høy mestringsforventning hos minoritetsspråklige elever. Praktisering av elementene i undervisningen og med hjelp fra læreren, kan også motivere minoritetsspråklige elever til å bli mer engasjerte i undervisningen.

## 4.7 Viljestyrke i læring

Job og kollegaer (2015) gjorde en longitudinell/langsgående studie om elevers tanker om viljestyrke. Dette gjorde de ved å studere hvordan elevers ulike syn på viljestyrke påvirket deres mestringsnivå. De skilte mellom elever som tror at viljestyrke er en «ikke-begrenset» ressurs, og de som tror på at viljestyrke er en «begrenset» ressurs. En ikke-begrenset teori forutsetter selvregulering, som vil si at en elev makter å kontrollere usunn kosthold og struktur i skolehverdagen (Job, Bernecker, Walton & Dweck, 2015). Begrenset teori handler om at en oppfatter sine selvregulerende ressurser som kortvarige (Vohs, Baumeister, & Schmeichel, 2012).

Job og kollegaer (2015) fant at elever som hadde en ikke-begrenset teori, gjorde det bedre på skolen og hadde et høyere mestringsnivå enn elever med en begrenset teori. Disse funnene viser at elever som har et begrenset syn på viljestyrke gjør det mindre godt i skolen. Troen på at viljestyrke kommer i store mengder og er langvarig, fremmer suksessfull selvregulering og mestring ved utfordringer. Individer som anser viljestyrke som selvgenererende og at en får mer energi av mental aktivitet, viste ingen tegn til utmattelse etter krevende oppgave. Disse individene hevder ikke at viljestyrke er grenseløst, men står ved at viljestyrke kan vare over en lang periode. Denne holdningen viste å gjenspeile seg ved langvarige utfordringer (Job, Bernecker, Walton & Dweck, 2015). Job og kollegaer (2015) fant at elever med teori om begrenset viljestyrke mister viljestyrke, før de faktisk går tom for selvreguleringskapasitet. Som en konsekvens reduserer disse personene deres innsats og engasjement i møte med en utfordring. De opplever at de tappes for energi, og vil derfor raskere oppleve svekket

motivasjon. Ifølge Job og kollegaer (2015) er det elever med ikke-begrenset teori, som får størst utbytte av sin selvregulering i utfordrende læringssituasjoner.

Job og kollegaer (2015) sitt funn om at viljestyrke er mest effektivt dersom elever har en ikke-begrenset teori om viljestyrke, kan sammenlignes med Dwecks (1999) formbare intelligensoppfatning. En kan hevde at ikke-begrenset teori om viljestyrke er i tråd med formbart intelligensoppfatning, da begge teoriene handler om å ha et åpent og fleksibelt syn på hvor langt viljestyrke og motivasjon kan strekke seg. Fellesnevneren for disse teoriene er at de har en «glasset er halvfyllt»-holdning til menneskers evner og ferdigheter, og velger å utfordre sin hjernekapasitet, viljestyrke og utholdenhet fremfor å begrense seg selv. På den andre siden står begrenset teori i samsvar med fast intelligensoppfatning, som kan sammenlignes med en «glasset er halvtomt»-holdning. Det disse teoriene har til felles er at de forholder seg til tanken om at mennesker har en fast og begrenset mengde med viljestyrke, ferdigheter og utholdenhet, og at det ikke nytter seg å utfordre eller utvikle dette.

Bandura (1997) påpeker at elever med høy mestringsforventning ofte reflekterer over sin motivasjon, og hvordan de bruker motivasjon til å lære. Med slike likheter kan en ta utgangspunkt i at minoritetsspråklige elever med en ikke-begrenset teori om viljestyrke, vil ha gode forutsetninger for høy mestringsforventning og formbart tankesett.

## **4.8 Kjønn og minoriteter:**

Ahmavaara og Houston (2007) gjorde en studie om korrelasjon mellom kjønn og intelligensoppfatning, men fant ingen korrelasjon. Dweck hevder derimot at jenter i større grad har en tendens til å ha fast intelligensoppfatning (Dweck & Leggett, 1988). I Norge gjør minoritetsspråklige jenter det bedre enn minoritetsspråklige gutter, noe som kan indikere at intelligensoppfatning og kjønn, varierer fra kultur til kultur. Som vi så i kapittel 2 i punkt 2.2.3. om kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn, har både minoritetsspråklige og etnisk norske jenter i Norge generelt sett høyere utdanningsambisjoner (Hegna, 2010) og lavere strykprosent enn minoritetsspråklige guttene (Steffensen & Ziade, 2008).

En forklaring på de ulike funnene kan være relatert til det samfunnet en bor i, og hvordan kjønn og ulike folkegrupper blir representert og ivaretatt i samfunnet. Ofte kommer minoritetsspråklige jenter opprinnelig fra land hvor jenter blir undertrykket og har muligens færre rettigheter enn gutter. Ved noen tilfeller er også retten til å gå på skole en luksus gode

som ikke alle jenter får muligheten til. Derfor er den friheten og de mulighetene som det norske utdanningssystemet tilbyr, noe som mange minoritetsspråklige jenter ikke tar for gitt.

Den typen skole elever går på har også en betydning for hvor motiverte elever er faglig sett. Ifølge Ahmavaara og Houston (2007) har «selektive skoler», det vil si skoler som har en form for inntakskrav, flere motiverte elever enn elever som ikke går på selektive skoler. I Norge har vi færre private grunnskoler enn i England og USA, så diskusjonen om selektive skoler kan bli noe mindre relevant. Likevel kan en flerkulturell skole med Spernes (2012) sine inkluderende kriterier som nevnt i kapittel to, skape et motiverende læringsmiljø for minoritetsspråklige elever i Norge og føre til mer motiverte og mestringsorienterte elever.

## **4.9 Kapittelsammendrag**

I dette kapittelet har jeg redegjort for og drøftet ulike pedagogiske strategier og tiltak for økt mestringsnivå blant minoritetsspråklige elever. Jeg startet først med Banduras observerende læringsmodell, som omhandler at eleven blant annet lærer og utvikler seg gjennom observasjon av rollemodeller. Videre skrev jeg om Dwecks metoder: «Brainology» som er et tiltaksprogram for elevers læring, «Not Yet» som går ut på at læreren evaluerer elever på en motiverende og oppløftende måte ved å unngå strykkarakter, og prinsippet om riktig ros som handler om å rose elever for deres innsats – ikke for intelligens og evner. I tillegg skrev jeg om kognitive og pedagogiske strategier som står i samsvar med essensen av Bandura og Dweck sine teorier, og som minoritetsspråklige elever kan ta i bruk i sin læring. I løpet av kapittelet knyttet og drøftet jeg tiltakene og strategiene opp til minoritetsspråklige elevers mestring i skolen i lys av problemstillingen.



## 5 Oppsummering

I oppsummeringen vil skriveren sammenfatte essensen av oppgaven ved å ta for seg oppgavens hovedelementer, etterfulgt av en konkluderende avslutning.

Innledningskapittelet presenterte oppgavens tema og problemstilling. Skriveren tok utgangspunkt i dagsaktuell statistikk og studier som belyser minoritetsspråklige elevers lavere gjennomsnittsscore samlet sett, sammenlignet med etnisk norske elever samlet sett i skolen. Ut ifra dette ble problemstillingen formulert som følger: Hvilke bakgrunnsfaktorer kan påvirke minoritetsspråklige elevers skolemestring, og hvordan kan kunnskap om ”mestringsforventning” og ”selvteorier” benyttes for å skape økt mestring blant minoritetsspråklige elever i skolen? Som problemstillingen indikerer baserer skriveren seg på Carol Dwecks teori om «selvteorier» og Banduras teori om «mestringsforventning». Oppgaven er en teoretisk litteraturstudie som har forsøkt å besvare problemstillingen ved hjelp av relevante studier og forskning.

I kapittel 2 ble det skrevet om hvordan minoritetsspråklige elevers bakgrunnsfaktorer, kan påvirke deres mestring i skolen. Skriveren reiste bakgrunnsfaktorer som årsak til migrasjon, sosioøkonomisk bakgrunn, tospråklighet og kjønn, samt innvirkningen av en flerkulturell skole. Med fagteori og relaterte studier presenterte og drøftet skriveren faktorene med fokus på problemstillingen. Ulike fordeler og ulemper i bakgrunnsfaktorene ble belyst – og kort oppsummert ble det funnet at minoritetsspråklige elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn og lite andrespråkstimuli i hjemmet, har som regel dårligere utgangspunkt og lavere mestringsnivå enn øvrige elever.

Kapittel 3 omhandlet Banduras (1997) mestringsforventning og Dwecks (1999) selvteorier. I denne oppgaven ble teoriene redegjort for og drøftet som metoder for å styrke minoritetsspråklige elevers mestringsnivå i skolen. Mestringsforventning vil si den forventningen som individer har til seg selv, basert på individets oppfatning om sin kapasitet for å utføre en oppgave. Med utgangspunkt i bakgrunnsfaktorene i kapittel 2, tok kapittel 3 for seg gode kognitive strategier og tankesett som minoritetsspråklige elever kan tilegne seg. Dwecks selvteorier handler om at elever tenker, føler og handler ut ifra deres kognitive verdener, altså ut ifra deres selvteori (Dweck, 1999). Elevers ulike selvteorier forutsetter ulike tankesett. «Fast tankesett» vil si at elever oppfatter intelligens og evner som en enhet,



og mener at vi har en viss mengde av intelligens som ikke kan endres. Disse elevene har en fast intelligensoppfatning. «Formbart tankesett» vil si at elever oppfatter at kvaliteter som intelligens og ferdigheter kan utvikles og styrkes, dersom en stimulerer hjernen med utfordrende skoleoppgaver og innsats. Elever med et formbart tankesett, har en formbar intelligensoppfatning. Samtlige individer tenker og handler i samsvar med det som enten er et produktivt eller ineffektivt tankesett. I denne oppgaven er hensikten at kunnskap om selvteorier og mestringsforventning med hjelp fra lærer, kan endre minoritetsspråklige elevers utgangspunkt for og perspektiv på læring.

Kapittel 4 fulgte denne essensen fra kapittel 3 videre, hvor skriveren presenterte modeller og tiltaksrettede strategier i tråd med Bandura og Dweck sine teorier. Her er tanken at disse kognitive modellene og strategiene kan heve minoritetsspråklige elevers mestringsnivå i skolen, uavhengig av deres bakgrunnsfaktorer. Med pedagogiske strategier, metoder og tiltak som formidler budskapet om at innsats, hardt arbeid og utfordringer styrker elevenes hjerne og evner, kan elevene starte å tilegne seg et formbart tankesett.

I skolen lærer elever blant annet matematiske og språklige ferdigheter, naturfag og aktuelle samfunnsrelaterte temaer - men meget få elever lærer kunsten å lære. Dette kan hevdes med tanke på hvor mange elever som har et fast tankesett, og at 80% av voksne roser elever på feil måte. Med Bandura og Dweck sine teorier slik de er presentert i denne oppgaven, kan minoritetsspråklige elever med hjelp fra lærer, tilegne seg et formbart syn på læring. Ved at elever lærer å verdsette utfordringer, innsats, gode strategier og tanken om at de stadig er i utvikling, kan dette føre til endring i hvordan de tilnærmer seg læring. Kunnskap om høy mestringsforventning og et formbart tankesett, kan føre til økt motivasjon for læring. Videre kan dette proaktive tankesettet styrke minoritetsspråklige elevers forutsetninger for økt mestring i skolen.

***Whether you think you can, or think you can't – you're right.***

***-Henry Ford.***

# Litteraturliste

- Ahmavaara, A., & Houston, D. M. (2007). The effect of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. The British Psychological Society, 2007. *British Journal of Educational Psychological Society*. S. 613-632. DOI: 10.1348/000709906X120132.
- Andersen, Ø. (2012). Utenlandske 16-åringer på karaktertopp på norske skoler. Norske elever deler 4. plassen - med Vietnam. Noe endrer seg ikke: jentene er flinkest. *Dagbladet.no*. 20.08.2012. Hentet fra: <http://www.dagbladet.no/2012/08/17/nyheter/innenriks/skole/23011709/>
- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125. DOI: 10.1006/jesp.2001.1491.
- Bakken, A. (2014). *Sosial ulikhet i skoleresultater – en oppsummering av NOVAs forskning*. NOVA. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/NOVAs-forskning-p%C3%A5-ulikhet-i-skolen-en-oppsummering.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Stanford University: *Psychological Review*. Vol. 84, 2, 191-215. Hentet fra: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. New York: *Journal of Clinical and Social Psychology*.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Worth Publishers, 1997.

- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bjørger, A. I. (2008). Ansvar for egen læring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. (2008). Vol 45. Nr. 7. Side 862-866.
- Bolton, D. (04.08.2015). Is China's world-beating school system really the best for students? *Independent Education News*. Hentet den 28.09.15, fra: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/is-chinas-world-beating-school-system-really-the-best-for-students-10436813.html>
- Bråthen, T. (2016). Skole inviterer seg selv på hjemmebesøk. *Nrk, Østlandssendingen*. Hentet fra: <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/skole-inviterer-seg-selv-pa-hjemmebesok-1.12884592>
- Burt, L. (2011): The Silent Team Member: How a Lack of Self-Efficacy Can Lead to Self-Limiting Behavior in the Context of Team Decision Making. 2011. *Northwestern University*. Hentet den 19.05.2015, fra: <http://www.sesp.northwestern.edu/masters-learning-and-organizational-change/knowledge-lens/stories/2013/the-silent-team-member-how-a-lack-of-self-efficacy-can-lead-to-self-limiting-behavior-in-the-context-of-team-decision-making.html>
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clemet, K. (2002). Språklig minoriteter i skolen. UFD. *Pedagogisk Profil* nr. 2 2002 årgang 9. Hentet den 05.06.14, fra: [http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/02\\_02\\_02.html](http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/02_02_02.html)
- Collins, J. L. (1982). *Self-Efficacy and ability in achievement behavior*. New York: American Educational. Research Association.

- Cummins, J. (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. The University of Alberta. Review Of Educational Research Spring, 1979, Vol. 49, No. 2.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuit: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11, no.4.
- Dennis, J. M. Phinney, J. S. & Chuateco, L. I. (2005). The Role of Motivation, Parental Support and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority *John Hopkins University Press. First Generation. Journal of College Students Development*, Vol. 46, nr. 3 (Juni 2005) s:223-236. DOI: 10.1353/csd.2005.0023.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: (2) The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Dweck, C. S. (2008). Brainology. Transforming Students' Motivation to Learn. *National Association of Independent Schools*. Hentet fra: <http://www.nais.org/Magazines-Newsletters/ISMagazine/Pages/Brainology.aspx>
- Dweck, C. S. (2010, sep). Even Geniuses Work Hard. ASCD. *Educational Leader*, 2010, Volume 68, Number 1 Giving Students Meaningful Work. Hentet fra: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept10/vol68/num01/Even-Geniuses-Work-Hard.aspx>

- Dweck, C. S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olsen, & H. Stevenson (Eds.) *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *American Psychological Association, Inc.* University of Illinois Harvard University. Vol. 95, No. 2, 256-273 0033-295X/88.
- Dweck, C. S. & Reppucci, N. D. (1973) Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1973, Vol. 25, No. 1, 109-H6. Yale University
- Frøseth, M. W. (2008). Tre år etter videregående opplæring. Rapport 46/2008 *Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*. Oslo.
- Gelso, C. & Fretz, B. (2001). *Counselling Psychology*. USA: Wadsworth Group/Thomson Learning.
- Growth Mindset. (2015, nov.) *Big Change*. Hentet fra: <http://big-change.org/growth-mindset/>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Haugen, J. (2010). Tiltaksplan for minoritetsspråklige elever. Videregående opplæring 2010-2012. *Nordland Fylkeskommune, Utdanning*. Hentet den 29.08.2015. Fra: <http://www.sortland.vgs.no/Handlers/fh.ashx?MIId=5048&FilId=8265>
- Hegna, K. (2010). Endring i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 10 (1): 89-104. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1049/914>

- Holgersen, D. J. & Langset, G. K. (2011). Andelen minoriteter har svært liten betydning for elevenes prestasjoner. *Aftenposten*, oppdatert 2011. Hentet 20.03.2015, fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Andelen-minoriteter-har-svart-liten-betydning-for-elevenes-prestasjoner-5345618.html>
- Job, V., Bernecker, K., Walton, G. M. & Dweck, C. S. (2015). Implicit Theories About Willpower Predict Self-Regulation and Grades. American Psychological Association. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2015, Vol. 108, No. 4, 637-647. Hentet fra: <http://gregorywalton-stanford.weebly.com/uploads/4/9/4/4/49448111/jobwaltonberneckerdweck2015.pdf>
- Kunz, E. (1973). *The refugee in flight: Kinetic models and forms of displacement*, *International Migration Review*. Center for Migration Studies of New York, Inc.
- Lambert, W. E. (1955). Measurements of the linguistic dominance of bilinguals. U.N. Carolina: *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Lauglo, J. (2010). Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning. Norges forskningsråd. *NOVA/Pedagogisk forskningsinstitutt*. Hentet den 18.05.2014, fra: [http://www.forskningsradet.no/prognett-imer/Sentrale\\_dokumenter/Satellite%3Fblobcol%3Durldata%26blobheader%3Dapplication%252Fpdf%26blobheadervalue1%3DContent-Disposition%253A%26blobheadervalue1%3D%2Battachment%253B%2Bfilename%253DrapportInnvandrerungdom.pdf%26blobkey%3Did%26blobtable%3DMongoBlobs%26blobwhere%3D1274460440586%26ssbinary%3Dtrue](http://www.forskningsradet.no/prognett-imer/Sentrale_dokumenter/Satellite%3Fblobcol%3Durldata%26blobheader%3Dapplication%252Fpdf%26blobheadervalue1%3DContent-Disposition%253A%26blobheadervalue1%3D%2Battachment%253B%2Bfilename%253DrapportInnvandrerungdom.pdf%26blobkey%3Did%26blobtable%3DMongoBlobs%26blobwhere%3D1274460440586%26ssbinary%3Dtrue)
- Loona, S. (2001). En flerkulturell skole? Årsrapport om barn og unges psykiske helse. *Utgitt av voksne for barn*, 28-38 (08.10.2001). Hentet 24.03.2015, fra: [http://www.vfb.no/no/om\\_barn\\_og\\_psykisk\\_helse/nar\\_barn\\_er\\_parorende/filestore/Publikasjoner/Barn\\_i\\_Norge/BarniNorge2001.pdf#page=28](http://www.vfb.no/no/om_barn_og_psykisk_helse/nar_barn_er_parorende/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/BarniNorge2001.pdf#page=28)
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. Utvikling av egne og andres ressurser. 2. Utgave. Bergen: Fagforlaget.

- Masten, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in Development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. *Journal of Research in Reading*.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013) Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/viten/Store-forskjeller-i-sprakforstaelse-mellom-en--og-tospraklige-barn-7379600.html>
- Mindset Works. (2012). The Brainology Program. *Mindset Works Inc*. Hentet fra: <https://www.mindsetworks.com/webnav/program.aspx>
- Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Mueller, C. M. & C. S. Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. American Psychological Association, Inc. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, Vol. 75, No. 1, 33-52. Columbia University. Hentet fra: [http://www.itari.in/categories/ability\\_to\\_learn/praise\\_for\\_intelligence\\_can\\_undermine\\_childrens.pdf](http://www.itari.in/categories/ability_to_learn/praise_for_intelligence_can_undermine_childrens.pdf)
- Opheim, S. (2009). ”Kostnader ved frafall: Hva betyr frafall i videregående opplæring for inntekt blant ulike grupper yrkesaktive ungdom?” *Søkelyset på arbeidslivet*, Nr 3 (26) Oslo, 2009. Instituttet for samfunnsforskning.

Oslo kommune (2015). Elever med annet morsmål enn norsk og samisk skoleåret 2014-2015.

*Oslo.kommune.no* Hentet den 25.10.15 fra:

<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Skole%20og%20Utdanning/Rapporter%20og%20dokumenter/Andel%20minspråklige%20alle%20skoler%20GSI%202014-2015.pdf>

Pedersen, O. P. (16.09.2011). Vil kvitte seg med minoritets-stempelet. *Kommunal Rapport*.

Hentet den 03.09.2015, fra: <http://kommunal->

[rapport.no/artikkel/vil\\_kvitte\\_seg\\_med\\_minoritetsstempelet](http://kommunal-rapport.no/artikkel/vil_kvitte_seg_med_minoritetsstempelet)

Pihl, J. (2000). Skoleledelse i det flerkulturelle Norge. I Stålsett, Unn (red.)

*Ledelse av skoleutvikling*. S. 117-134. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Raabe, M. (25.11.2005). Sosial bakgrunn betyr lite for frafallet i høyere utdanning. *Statistisk sentralbyrå. Statistics Norway*. Hentet den, 19.05.2015, fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-bakgrunn-betyr-lite-for-frafallet-i-hoyere-utdanning>

Richardson, R. C. Jr. & Skinner E. F. (1992). Helping First Generation Minority Students Achieve Degrees. *Journal Articles*. N/A.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80. No. DOI: 10.1037/h0092976

Sand, T. (2003). Etniske minoriteter i det norske samfunnet. I Sand, T. (red.) Bøyesen, L. Grande, S. Ø. Stålsett, U. E. og Øzerk, K. Z. *Flerkulturell virksomhet i skole og samfunn (s.1-19)*. 3. Opplag. Oslo: Cappelen akademisk forlag AS.

Sansone, C. & Harackiewicz, J. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The search for optimal motivation and performance*. USA: Academic Press.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education: Theory, research and applications*. Third Edition. Pearson Prentice Hall.



- Skogstrøm, L. (19.10.2011). Vil gjøre skolen flerkulturell – på ordentlig. *Aftenposten*. Hentet 15.02.2015, fra:  
<http://www.aftenposten.no/jobb/Vil-gjore-skolen-flerkulturell---pa-ordentlig-6317145.html>
- Siegel, D. J. (2012) *Developing Mind*. Second Edition. New York: Guilford Publications.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen I bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk årbok. (2014). *Oslo kommune - Utviklings- og Kompetanseetaten* (2014). Hentet 12.08.2015, fra:  
<http://statistisk-arbok.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/2014/id/UKE-2014-Kap08-9589>
- Steffensen, K. & Ziade, S. E. (2008) Skoleresultater - En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge. *Statistisk sentral byrå*, Oslo-Kongsvinger. Rapporter 2009/23. Hentet fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/Analyse\\_karakterstatistikk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/Analyse_karakterstatistikk.pdf?epslanguage=no)
- Steele, C. M. (1996). *A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of woman and African-Americans*. Stanford University: American Psychologist.
- Steinkellner, A. (2012). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen. En analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver i 2012 (Publisert Des.2013). *Statistisk sentralbyrå, Statistic Norway*. Hentet den 10.04.15, fra:  
[http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/163797?\\_ts=14496da68e0](http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/163797?_ts=14496da68e0)

- Taguma, M. Shewbridge, C. Huttova, J. & Hoffman, N. (2009). OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige. *OECD*, Norge 2009. Hentet den, 27.03.16: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/oecd\\_rapport\\_o\\_pplaering\\_minoritetsspraaklige\\_norge.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/oecd_rapport_o_pplaering_minoritetsspraaklige_norge.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (21.12.2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet den 20.09.15 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.3>
- Utdanningsdirektoratet. (11.09.2014a). *Prinsipper til grunn for kompetanse for mangfold*. Hentet 03.09.15 fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/Bakgrunn-for-satsingen/Prinsipper-til-grunn-for-kompetanse-for-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (14.09.2014b). *Minoritetsspråklige. Begrepsdefinisjoner. Meld. St. 6. (2012-2013)*. Hentet den 02.11.2014 fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Minoritetsspraklige---nyttige-begreper/Nyttige-begreper/>
- Valdermo, O. & Eilertsen, T. V. (2002). *En læringsbevisst skole*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F. & Schmeichel, B. J. (2012). Motivation, personal beliefs, and limited resources all contribute to self-control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 943-947. DOI:10.1016/j.jesp.2012.08.007
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). *Educational Resilience in Inner Cities*. Publication: Coordinating Centre for Regional Information. Serie 93-5. Washington, DC. 1993. Hentet fra: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399312.pdf>

- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. The University of Houston. 1997. *Foreign language annals*. Hentet den 08.08.15, fra: [http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1944-9720.1997.tb02345.x?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1944-9720.1997.tb02345.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com)
- White, J. (1982). *Rejection*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314, 2012. DOI: 10.1080/00461520.2012.722805.
- Zaslow, A. (2016, 12.05.). *Teacher transforms students' desks into notes of inspiration before exam*. Today News. Hentet fra: <http://www.today.com/news/teacher-transforms-students-desks-notes-inspiration-exam-t92251>
- Øzerk, K. (2006). Tospråklighet og pedagogiske perspektiver. I Haugen, R. (red.), Larsen, A. K., Skogen, E., Øzerk, K. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (s.116-142). 2. Utgave. Høgskoleforlaget.
- Øzerk, M. (2005). Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv. *Skolepsykologi nr.5*. Oslo: Torshov Kompetansesenter. Hentet den 02.05.2015, fra: <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Rådgivning-til-minoritetsspråklige.pdf>



