

Heterogenitet i den norske elevmassen; hva finner man når man går forbi skillet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever?

En kvantitativ undersøkelse av kunnskapstesten fra ICCS-2016

Martine Holst Romen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Lektorprogrammet i kultur- og samfunnsfag

Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitet i Oslo

Mars, 2022

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker problemstillingen;

Hvordan viser heterogeniteten i den norske elevmassen seg i resultater fra kunnskapstesten i ICCS; finnes det gruppede forskjeller basert på ulike aspekter av elevenes bakgrunn?

For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål basert på tidligere forskning som har dannet utgangspunktet for de fire regresjonsmodellene jeg har brukt i undersøkelsen min:

- 1) Er det variasjon i score til majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elever?
- 2) Er det i tillegg variasjon i scoren mellom elever født i Norge med norskfødte foreldre, andregenerasjons- og første generasjonsinnvandrere?
- 3) Er det i tillegg til 1) og 2) er det variasjon mellom gruppene elever med ulike landbakgrunn?
- 4) Er det i tillegg til 1), 2) og 3) variasjon mellom elever med ulikt kjønn og foreldres utdanningsnivå?

Problemstillingen og oppgaven generelt er utarbeidet med utgangspunkt i en antagelse om at ved å kun fokusere på det overordnede skillet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever risikerer man å underkommunisere heterogeniteten som finnes i den norske elevmassen generelt, og i den minoritetsspråklige spesielt. Denne antagelsen er basert på funn blant annet i Hermansen (2016) og Steinkjellner (2017). Regresjonsanalysene jeg har gjort i min studie har elevenes score på kunnskapstesten i ICCS-undersøkelsen som avhengig variabel og variablene beskrevet i forskningsspørsmålene som avhengige- og kontrollvariabler.

Funnene i min studie viser at det er mulig å finne klare gruppede forskjeller i score på kunnskapstesten basert på de ulike aspektene av elevenes bakgrunn. Regresjonsmodellene viser at det er statistisk signifikante forskjeller mellom den gjennomsnittlige scoren til elever i grupper definert ut ifra elevenes immigrasjonsstatus, landbakgrunn, foreldres utdanningsnivå, minoritetsspråklighet og kjønn. Funnene mine viser de samme trendene som Hermansen (2016) og Steinkjellner (2017) finner. Elevene som er første generasjonsinnvandrere får gjennomsnittlig lavere score enn andregenerasjonsinnvandrerne som igjen får lavere score enn de øvrige elevene. Samtidig finner jeg at elevene med bakgrunn fra Norge gjør det bedre enn

elevene fra Norden, som gjør det bedre enn elevene fra Europa som igjen gjør det bedre enn elevene fra utenfor Europa. Forklaringer på funnene mine knyttes til sosiologisk teori om sosial mobilitet og reproduksjon i utdanning, at sammensetningen i innvandrerbefolkningen i Norge har mye å si for hvordan de klarer seg i samfunnet; herunder er innvandringsårsak særlig viktig, at skolesystemet preges av et overordnet syn på minoritetsspråklige elever, samt og at flerspråklighet vies lite plass i norsk skole og i samfunnsfaget.

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min hovedveileder Adrian Farner Rogne og min biveileder Nora Elise Hestby Mathé. Jeg vil takke dere for verdifulle tilbakemeldinger, og gode innspill underveis i prosessen! Jeg vil også takke dere for tålmodigheten dere har vist meg når arbeidet med denne oppgaven ble litt lenger enn forventet.

Jeg vil også gi en takk til Joke Dewilde, praksisveilederen og praksisklassen min for å ha gitt meg inspirasjon og motivasjonen til å skrive akkurat denne oppgaven. Joke, ditt engasjement for flerspråklighet og dens plass i forskningen er virkelig inspirerende! Takk til Einar og dine kommentarer om at det alltid er rom for forbedringer i de store systemene, og at man aldri bør slutte å stille spørsmål.

Tusen takk for all støtte mine venner og familie har gitt meg i denne prosessen! Er evig takknemlig for å ha så fine mennesker i livet. En særlig takk til kjæresten min og mamma for at dere har hjulpet meg med korrekturlesning, og ikke minst for all støtte dere har gitt meg, særlig nå i innspurten!

Denne oppgaven markerer slutten på lektorprogrammet. Arbeidet med denne oppgaven har på mange måter ikke blitt som forventet, men det har jeg gitt meg verdifull kunnskap om både meg selv og det å jobbe med en så stor oppgave. Med pandemi og tiltak har ikke de siste årene på studiet blitt alt vi hadde håpet på, men det har bare gjort meg enda mer takknemlig for de vennskapene jeg har bygget i løpet av årene på Blindern. Så tusen takk til Østrogang og Dan Børge brekker seg gjengen for at dere har gjort studietiden så mye bedre! Gleder meg til å ta dere med meg også videre i livet.

Oslo, mars 2022

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	IV
1 - INNLEDNING	1
1.1 OPPGAVENS TEMA OG PROBLEMSTILLING	2
1.2 MINORITETSSPRÅKLIGHET OG DEN NORSKE KONTEKSTEN	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	5
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	8
2 - TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1 SKOLEN OG SAMFUNNSFAGETS MANDAT OG ROLLE	10
2.2 MANGFOLDSSENSITIV UNDERVISNING	13
2.3 SOSIOLOGISKE PERSPEKTIVER	14
3 - DATA OG METODE	17
3.1 FORSKNINGSDESIGN	17
3.2 ICCS-UNDERSØKELSEN	18
3.3 UTVALG OG ENHETER	19
3.4 VARIABLER OG MÅL	20
3.4.1 Avhengig variabel	20
3.4.2 Uavhengige- og kontrollvariable	21
3.5 ANALYSEMETODER	23
3.6 RELIABILITET OG VALIDITET	25
3.7 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	26
3.8 STUDIENS BEGRENSNINGER	28
4 - RESULTATER	30
4.1 DESKRIPTIV STATISTIKK	31
4.1.1 tabell 1 – Oversikt over studiens variable	31
4.1.2 Tabell 2 – Fordeling av foreldres høyeste utdanningsnivå etter elevenes immigrasjonsstatus	33
4.2 REGRESJONSANALYSER	34
4.2.1 Modell 1	34
4.2.2 Modell 2	35
4.2.3 Modell 3	37
4.2.4 Modell 4	40
4.3 OPPSUMMERING AV FUNN	43
5 - DISKUSJON OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	45
6 – KONKLUSJON	48
6.1 VEIEN VIDERE	49
LITTERATURLISTE	51
VEDLEGG – DO FIL	56

1 - Innledning

Mye skoleforskning viser at minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn de majoritetsspråklige elevene, samtidig er det lite forskning som gir et utfyllende bilde av variasjonene i prestasjonen til elever i den norske skolen, da mange tidligere studier har et overordnet og generelt fokus på minoritetsspråklige elever (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 7). Med denne oppgaven ønsker jeg derfor å belyse heterogeniteten blant elevene i Norge, med et ønske om å gi nettopp et mer utfyllende bilde av variasjon i skolepresentasjoner i samfunnsfag. Jeg vil gjøre dette ved å gjøre en undersøkelse av kvantitative data fra ICCS-undersøkelsen fra 2016. ICCS-undersøkelsen er en internasjonal undersøkelse som ønsker å «belyse elevers demokratiforståelse, kunnskap og engasjement» (Huang mfl., 2017, s. 24). Hensikten med denne undersøkelsen er å kartlegge kunnskaper om og holdninger til demokratiet og hvordan elever utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere (Huang mfl. 2017, s. 3). Denne undersøkelsen tar altså for seg viktige samfunnsfaglige tema. ICCS-undersøkelsen består av spørreundersøkelser til elever, lærere og skoleledere samt en test som måler elevenes kunnskaper om 1) samfunn og samfunnssystemer, 2) demokratiske prinsipper, 3) samfunnsengasjement og politisk deltakelse, og 4) medborgeridentitet (Huang mfl. 2017, s. 18). Kunnskapstesten måler både elevenes faktakunnskap og deres forståelse, tenkning, analyse og anvendelsesferdigheter (Huang mfl., 2017, s. 29) og det er data fra denne, samt informasjon om elevenes bakgrunn, jeg fokuserer på i denne studien.

Temaet demokrati og medborgerskap har fått økt fokus de senere årene og har blitt styrket blant annet gjennom læreplanfornyelsen med Kunnskapsløftet 2020. Der har demokrati og medborgerskap blitt et av tre tverrfaglige temaer som skal være en sentral del av innholdet i alle fag (UDIR, 2020). Selv om det er et tverrfaglig tema, er det naturlig overlapp mellom dette og samfunnsfag i skolen. Samfunnsfag er et bredt fag som tar for seg ulike kunnskaps- og ferdighetsområder, der demokratisk medborgerskap er et av de mest sentrale temaene. Læreplanen fremmer at samfunnsfaget er et viktig fag for å utvikle elevene til å bli aktive medborgere og engasjerte og kritiske borgere (UDIR, 2020). Kjerneelementer i samfunnsfag etter læreplanen er 1) undring og utforskning, 2) samfunnskritisk tenking og sammenhenger, 3) demokratiforståelse og deltakelse, og 4) bærekraftige samfunn (UDIR, 2020). Som vi kan se tar altså ICCS-undersøkelsen for seg flere av de sentrale temaene i faget. Dermed kan undersøkelsen gi verdifull informasjon om norske elevers kunnskaper om samfunnsfaglige temaer selv om den ikke er utarbeidet med utgangspunkt i det norske samfunnsfaget.

1.1 Oppgavens tema og problemstilling

Som nevnt tar mye skoleforskning kun for seg det overordnede skillet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Basert på tidligere forskning særlig fra det sosiologiske feltet og de få studiene fra skoleforskning, mener jeg at man står i fare for å underkommunisere viktige faktorer ved å kun se på forskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Dette er blant annet fordi studier som undersøker blant annet forskjeller mellom første- og andregenerasjonsinnvandrere sammenlignet med den øvrige elevmassen, viser at førstegenerasjonsinnvandrere presterer lavere enn andregenerasjonsinnvandrere som igjen presterer lavere enn den øvrige elevmassen (bl.a. Hermansen, 2016, Thorshaug & Svendsen, 2014, Steinkjellner, 2017). I denne oppgaven ønsker jeg derfor å undersøke heterogeniteten i den norske elevmassen når det kommer til deres prestasjoner i kunnskap om samfunnsfaglige temaer. Mer spesifikt ønsker jeg å se hvorvidt man kan finne gruppede forskjeller i elevenes score på kunnskapstesten basert på ulike faktorer ved elevers bakgrunn. Med gruppede forskjeller mener jeg at jeg vil undersøke om man kan finne forskjeller mellom elever med ulike gruppetilhørigheter. De variablene jeg har valgt å inkludere i min undersøkelse er derfor hvorvidt elevene er første- eller andregenerasjonsinnvandrere eller om de er født i Norge med norsk-fødte foreldre, om de er majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige, hvilken landbakgrunn elevene har, foreldrenes utdanningsnivå og elevenes kjønn. Ved å bruke disse variablene i min undersøkelse ønsker jeg å gi et mer nyansert bilde av variasjonen i norske elevers prestasjoner i samfunnsfaglige temaer.

Problemstillingen denne oppgaven ønsker å besvare er;

Hvordan viser heterogeniteten i den norske elevmassen seg i resultater fra kunnskapstesten i ICCS; finnes det gruppede forskjeller basert på ulike aspekter av elevenes bakgrunn?

Jeg har valgt å undersøke denne problemstillingen ved å gjøre en kvantitativ undersøkelse av ICCS-undersøkelsen fra 2016. Som nevnt er dette en internasjonal undersøkelse som søker å belyse ungdoms medborgerskap, deres kunnskaper om og holdninger til demokratiet og samfunnet (IEA, 2022). Dataene jeg undersøker er fra det norske utvalget av undersøkelsen. Jeg har valgt å gjøre en regresjonsanalyse av dataene, der elevenes score på kunnskapstesten er den avhengige variabelen, mens variablene beskrevet over er de uavhengige- og kontrollvariablene. Alle variablene jeg bruker, bortsett fra den avhengige variabelen, er kategoriske variabler. Dette betyr at regresjonsmodellene gir den gjennomsnittlige scoren på

kunnskapstesten for elever i de ulike kategoriene. Dette gjør at jeg kan undersøke om det finnes gruppede forskjeller. Jeg har laget fire regresjonsmodeller som undersøker problemstillingen som er antagelser basert på tidligere forskning som har gitt fire forskningsspørsmål;

- 1) Er det variasjon i score til majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elever?
- 2) Er det i tillegg variasjon i scoren mellom elever født i Norge med norskfødte foreldre, andregenerasjons- og førstegenerasjonsinnvandrere?
- 3) Er det i tillegg til 1) og 2) er det variasjon mellom gruppene elever med ulike landbakgrunn?
- 4) Er det i tillegg til 1), 2) og 3) variasjon mellom elever med ulikt kjønn og foreldres utdanningsnivå?

Kvantitativ forskning har per nå ikke en veldig stor plass i samfunnsfagdidaktikken, ei heller i flere andre fagdidaktiske retninger. En av grunnene til at jeg har valgt å gjøre en kvantitativ studie er fordi det ikke er så utbredt i dette fagfeltet. Men det er også fordi jeg ønsker å vise for meg selv, men også for andre som eventuelt vil lese denne oppgaven at det å bruke store undersøkelser som ICCS-undersøkelsen for å lære og for å tilegne seg kunnskap man kan ta med seg inn i lærergjernen og klasserommet er tilgjengelig for alle. Datasett fra ICCS for eksempel er offentlig tilgjengelig og gratis, og kan lastes ned for å bearbeide og gjøre egne undersøkelser på selv, slik som jeg har gjort i denne studien. En annen motivasjon for å gjøre undersøke kvantitative data i min studie er at mye av forskningen som gjøres på minoritetsspråklige elever, særlig på masternivå, er kvalitative studier (se bl.a. Roland, 2020, Sand 2021, Hatvik 2021, Ayoubi 2021). Ved å gjøre en kvantitativ studie vil jeg derfor kunne bidra med annen type kunnskap og et annet perspektiv.

1.2 Minoritetsspråklighet og den norske konteksten

Å være minoritetsspråklig forstås som det å ha et annet morsmål enn norsk eller samisk, og at morsmålet er språket som snakkes i hjemmet (Meld St. 6, (2012-2013)). Minoritetsspråklige er gjerne enten tospråklige eller flerspråklige, altså at man behersker og identifiserer seg med to eller flere språk (Meld St.6, (2012-2013)). Igjennom Opplæringslova § 2-8 har minoritetsspråklige elever rett til særskilt norskopplæring til de er tilstrekkelig gode i norsk til å følge ordinær opplæring i skolen (1998). Dersom det er behov, kan elevene også ha rett til

morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Opplæringsloven impliserer at opplæring i og med minoritetsspråklige elevers morsmål kun som en midlertidig ordning. Samtidig viser internasjonale studier at opplæring som bruker tospråklighet har best effekt på lengre sikt (Hvistendahl 2008, s. 21). Dette kan være en av grunnene til at Europarådet beskriver at flerspråkligheten vies lite oppmerksomhet og ikke full anerkjennelse til tross for at Norge er et flerspråklig samfunn (Council of Europe 2003-2004, i Hvistendahl 2008, s. 14).

Samtidig som Opplæringsloven viser et syn på morsmål- eller tospråklig opplæring som noe midlertidig, viser den overordnede delen av Læreplanen språklig mangfold i et mer ressursorientert perspektiv.

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. ... Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttryksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. ... I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden. (UDIR, 2020)

Som vi kan lese fra sitatene fra seksjonen «Identitet og kulturelt mangfold» i Overordnet del av Læreplanen, fremmes det her et syn på språklig mangfold som en ressurs. Det fremkommer også at alle elever skal kunne bruke språkene de behersker i skolen, både for å tilegne seg kunnskap, men også for å utvikle sin egen språklige identitet. Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet i den overordnede delen av læreplanen. Samfunnsfaget er intet unntak, og det er også et fag som egner seg godt til å implementere dette ressursperspektivet. Dette er nettopp fordi temaer som kulturelt mangfold, identitet, og toleranse og aksept for mangfoldet er sentrale i faget (UDIR, 2020).

Så hvem er minoritetsspråklige elever i Norge? Som nevnt defineres minoritetsspråklige som de som snakker et annet språk enn norsk eller samisk i hjemmet og har det som deres morsmål. Det betyr altså at minoritetsspråklige har bakgrunn fra land og språk utenfor Norge. Norge er, og har de siste tiårene, blitt et land med en mer mangfoldig befolkning. Ifølge SSB

var det i 2021 14,8% av befolkningen innvandrere noe som tilsvarer 800 094 mennesker og 3,7% av befolkningen av befolkningen er norskfødte med innvandrerforeldre. 48,1% av første- og andregenerasjonsinnvandrere har landbakgrunn fra Europa, 33,5% fra Asia, 14,1% fra Afrika, 2,9% fra Sør- og mellom-Amerika, 1,3% fra Nord-Amerika og 0,3% fra Oseania. Det er mange ulike grunner til innvandring men de hovedkategoriene SSB presenterer er arbeid, familie, flukt, utdanning, ukjent og andre. Ved å se på SSB sine data for innvandringsgrunn og statsborgerskap i perioden 1990-2020 kan man se at det er innvandringsgrunn fordeler ulikt etter geografisk bakgrunn. For de som innvandrer fra Europa er de to største årsakene arbeid og familie, fra Afrika er det flukt og familie, Asia (med Tyrkia) er det familie og flukt, Nord-Amerika er det familie og arbeid, Sør- og Mellom-Amerika er det familie og utdanning, og fra Oseania er det arbeid og familie. Disse tallene viser at det er ulike tendenser etter de geografiske områdene, og det gir samtidig informasjon om tendensene før denne tidsperioden. Særlig der for familie er den største kategorien forteller oss at det tidligere enten har vært mange fra dette området som tidligere har flyktet til Norge eller innvandret for å søke arbeid.

Innvandringen til Norge har økt og endret seg mye de siste 50 årene. I 1970 representerte innvandrere og deres norskfødte barn rundt en prosent av befolkningen, mens dette tallet i dag er på ca. 18,5% (SSB, 2021). Etter 1975 ble det innført føringer for hvem som fikk innvandre til Norge, disse føringene følger tre hovedprinsipper. Man kan innvandre på bakgrunn av at man 1) representerer høyt kvalifisert og etterspurt arbeidskraft, 2) familiegjenforening for slektninger av innvandrere som allerede befinner seg i Norge eller 3) visse grupper flyktninger og politiske asylsøkere (Hermansen, 2017). I perioden før 1975 og innføringene av disse prinsippene for innvandring, var mye av den ikke-europeiske innvandringen arbeidsinnvandring, mens det i perioden etter hovedsakelig har vært familiegjenforening og flyktninginnvandring. Selv om det er mye variasjon, kan man se at mange av de som har innvandret til Norge, særlig de som kommer fra utenfor Europa, som kommer fra områder preget av ustabilitet og krig, og som har lite formell utdanning (Hermansen, 2017, s. 18).

1.3 Tidligere forskning

Den nasjonale ICCS-rapporten har undersøkt forskjellene mellom de minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevene og deres gjennomsnittlige score på kunnskapstesten. Deres undersøkelser viser at de majoritetsspråklige elevene har en gjennomsnittscore på kunnskapstesten 51 poeng høyere enn de minoritetsspråklige (Huang mfl., 2017, s. 60).

Sammenlignet med de andre nordiske landene er det litt mindre forskjell mellom gruppene i Norge enn i de øvrige landene (Finland: 57, Danmark: 64, Sverige: 71), mens den gjennomsnittlige forskjellen på tvers av alle deltakerlandene mellom gruppene er på 48 poeng (Huang mfl. 2017, s. 60-62). ICCS-undersøkelsen ble også gjennomført i 2009, og sammenligninger mellom de to gjennomføringene viser at forskjellen mellom de to gruppene har minsket. I den forrige runden var forskjellen mellom gruppene på 71 poeng, altså 20 poeng mer enn i undersøkelsen fra 2016. I undersøkelsen gjort i 2009 utgjorde de minoritetsspråklige elevene 8,4 % av utvalget mens de i 2016 utgjorde 8,6 %, altså er det ikke store forskjeller i elevsammensetningen som kan ha påvirket endringen (Huang mfl., 2017, s. 61). Rapporten viser at når man sammenligner den gjennomsnittlige scoren til de to gruppene fra 2009 og 2016 så er det de minoritetsspråklige elevene som har hatt størst fremgang i perioden, og derfor deres økning i score som gjør mest for at differansen har minsket (Huang mfl., 2017, s. 61-62). Det er samtidig viktig å notere at selv om kunnskapstesten i både 2009 og 2016 dekket de samme temaene og ferdighetene, så er det ikke den samme testene elevene har besvart i de to rundene.

I tillegg til å vise de gjennomsnittlige scorene til minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene har den nasjonale ICCS-rapporten undersøkt forskjeller i fordeling på kunnskapsnivåene. I rapporten viser de fordelingen av andeler som har oppnådd de ulike nivåene i skalaen for ulike kunnskapsnivå som EIA har utarbeidet. Kunnskapsnivåene er utarbeidet slik at de utgjør ulike kvalitativ grad av kunnskap og forståelse, ikke bare ulikt antall poeng (Huang mfl., 2017, s. 30)¹. Denne fordelingen viser hvor mange prosent av henholdsvis de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevene som er på de ulike kunnskapsnivåene. Når man sammenligner de to gruppene, viser deres undersøkelser at de minoritetsspråklige elevene er overrepresentert på de tre laveste nivåene, mens de majoritetsspråklige elevene er overrepresentert på det høyeste nivået (Huang mfl. 2017, s. 63). De største kontrastene finner man på det høyeste nivået der 56,3 % av de majoritetsspråklige elevene har en score tilsvarende nivå A mot 32,9 % av de minoritetsspråklige, og i den laveste kategorien; nivå D eller lavere der 3,7 % av de majoritetsspråklige befinner seg, mot 10,4 % av de minoritetsspråklige elevene.

¹ Kunnskapsnivåene blir beskrevet nærmere i metodekapittelet

Steinkjellners artikkel «Hvordan går det med innvandrere og barna deres i skolen?» tar for seg forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, og innad blant elever med innvandrerbakgrunn i skoleløpet (2017). Her vil jeg redegjøre for noen av de relevante resultatene presentert i artikkelen. Grunnskolepoeng er et samlet mål for alle karakterene elever har på vitnemålet ved avsluttet grunnskole, og kan være inn til 60 poeng. I 2016 hadde innvandrerelevne gjennomsnittlig 36,9 poeng, norskfødte med innvandrerforeldre 39,5 og de øvrige elevene 41,6 grunnskolepoeng (Steinkjellner, 2017). Man kan altså se at differansen mellom innvandrerelevne er større enn mellom andregenerasjonselevne og de øvrige elevene. Sammenlignet med de gjennomsnittlige grunnskolepoengene fra 2009 kan man samtidig se at denne differansen har minket de siste 15 årene; da hadde innvandrerelevne i gjennomsnitt 34,4 poeng, mens andregenerasjonselevne hadde 38,1 og de øvrige elevene 39,9 poeng. Dette viser at det er innvandrerelevne som har hatt størst fremgang i perioden. Nasjonale prøver er en storskala test som skal gi kunnskap om elevers grunnleggende ferdigheter i norsk, regning og engelsk, og er en prøve som gjennomføres på 5. og 8.trinn fra 2004, og fra 2010 ble det også innført på 9.trinn (Steinkjellner, 2017). Nasjonale prøver måler ikke elevenes ferdigheter i samfunnsfag, men tendensene i resultatene kan likevel være interessante for alle fag, særlig fordi de nasjonale prøvene har fokus på grunnleggende ferdigheter, noe som er relevant i alle fag. Resultater fra 2016 viser en tendens til at innvandrerelevne presterte lavest, mens norskfødte elever med innvandrerforeldre som helhet ligger på et nivå mellom innvandrerelevne og de øvrige elevene som presterer best (Steinkjellner, 2017).

Hvem som, og ikke minst hvorfor man, innvandrer har mye å si for hvilke livsjanser man har i landet man innvandrer til. Det gjelder også her. Norge er et samfunn som har en økonomi og et arbeidsmarked som preges av høye krav til formell kompetanse. Dette gjør at det kan være ekstra utfordrende å få tilgang til arbeidsmarkedet dersom man som immigrant enten ikke har den kompetansen fra før eller møter ekstra utfordringer i skolegangen. Dette gjelder særlig for de som kommer fra land med fra annerledes skolesystem, eller et arbeidsmarked med andre karakteristikk enn Norges. I tillegg kan det være en utfordring at de kompetansene man tar med seg ikke kan brukes på samme måte eller har den samme verdien som i hjemlandet. På grunn av ulike samfunn og arbeidsmarkeder kan mange også oppleve en endring i egen status når de kommer til ankomstlandet, som kan oppleves utfordrende (Hermansen, 2017). Flere studier viser også at arbeidsmarkedet preges av rasisme og diskriminering. En norsk empirisk

studie viser at det norske arbeidsmarkedet bærer preg av diskriminering særlig i de innledende stadiene av ansettelsesprosessen (Birkelund, Heggebø & Rogstad, 2016).

Flere undersøkelser viser at førstegenerasjonsinnvandrere har dårligere fremtidsutsikter både når det kommer til skoleprestasjoner og i arbeidsmarkedet enn både andregenerasjonsinnvandrere og den øvrige befolkningen. Flere som har forsket på dette trekker fram ankomstalderen som en viktig faktor for fremtidsutsiktene (bl.a. Lenneberg, 1967, Penfield & Roberts, 1959). Hermansen (2017) har undersøkt dette i norsk kontekst og undersøkt effekten av alderen ved ankomst hos innvandrere ankommet Norge. Det fulle utvalget er valgt blant alle som er født i perioden 1963 og 1982 og som i 2012 er borgere i Norge. Overordnet viser Hermansens undersøkelse tydelig at det er en økende negativ effekt ved økende alder ved ankomst på ulike forhold som år i utdanning, arbeid, inntekt og inntektsranking og lederstillinger (2017). Derimot var det en økende positiv effekt ved ankomst på bruk av sosial velferd stønad, sammenlignet med andregenerasjonsinnvandrere ved økende alder ved ankomst (Hermansen, 2017). Videre undersøkte Hermansen også om det var gruppede forskjeller etter innvandrernes opprinnelsesland. Her fant han at alder ved ankomst hadde sterkest effekt hos innvandrere fra Asia, herunder primært fra Midt-Østen og Arabiske land, etterfulgt av innvandrere fra Afrika og Sør-Amerika (Hermansen 2017, s.222). Flere av årsakene det pekes på i undersøkelser av alder ved ankomst dreier seg om språkkunnskaper, nærmere bestemt om beherskelsen av språket i ankomstlandet sett sammen med alder ved ankomst. Dette er fordi barndomsårene er de årene man har størst kapasitet til å tilegne seg nye språk (Lenneberg, 1967, Penfield & Roberts, 1959, referert til i Hermansen, 2017, s.203). Mer overordnet kan beherskelse av språket i ankomstlandet også være viktig blant annet for suksess i skolegang og tilgang til arbeidsmarkedet, fordi mangel på språkbeherskelse kan gjøre at andre relevante ferdigheter ikke fullt ut vil anerkjennes (Chiswick & Miller, 1992, referert i Hermansen, 2017).

1.4 Oppgavens oppbygning

Videre i oppgaven vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske rammeverk i kapittel 2. De teoretiske perspektivene danner grunnlaget for den senere diskusjonen og de didaktiske implikasjonene, samt at det står i tilknytning til de metodiske valgene og betraktningene som

presenteres i kapittel 3. I det tredje kapitlet presenteres også oppgavens metodiske framgangsmåte, datasettet, utvalget og variablene brukt. Videre følger en gjennomgang av resultatene fra undersøkelsene i det fjerde kapitlet. I kapittel 5 vil jeg diskutere funnene mine. Jeg har valgt å vie en del plass til å diskutere de didaktiske implikasjonene av funnene som en del av kapittel 5. Jeg vil så oppsummere og skissere noen mulige ideer til videre forskning i kapittel 6.

2 - Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket denne oppgaven baserer seg på. Jeg har valgt å dele det inn i tre deler; 1) samfunnsfagets mandat og rolle, 2) kultursensitiv undervisning og 3) sosiologiske perspektiver på utdanning og integrasjon.

2.1 Skolen og samfunnsfagets mandat og rolle

Hva skolen og samfunnsfaget skal være, og bidra til, er noe mange er uenige om. Selv om samfunnsfag bare er et av mange fag i skolen, er det mye overlapp mellom hva man tenker at skolen generelt og samfunnsfaget spesielt skal bidra til. En av de store debattene når det kommer til skolens funksjon, er hvorvidt skolen skal skape endring eller overføre det etablerte. Skolen som endringsagent innebærer at skolen skal ha en kritisk tilnærming til den sosiale ordenen i samfunnet, mens skolen som overføringsagent innebærer at skolen har et ansvar for å overføre viktige tradisjoner og sosialisere elevene inn i eksisterende normer (Stanley, 2015, s.17).

Denne spenningen mellom ulike funksjoner i skolen trekkes gjerne tilbake til teoretikerne Emile Durkheim og John Dewey. Durkheim er en av de store teoretikerne innenfor sosiologi og en viktig figur innenfor funksjonalismen. Han argumenterte for at skolen bør fungere som en overføringsagent og mente at skolens formål er å overføre kunnskap, holdninger og verdier fra den eldre til den yngre generasjonen for at de skal kunne fungere i samfunnet de er en del av (Durkheim, 1956, s.71). Som et motstykke finner vi Dewey som mener at et av skolens formål bør være at elevene skal bli i stand til å kritisk vurdere samfunnet, og at de skal få verktøy som gjør dem i stand også til å forme samfunnet og den sosiale ordenen (Dewey, i Stanley, 2015). Her kan vi se to veldig ulike syn på hva skolens funksjon og formål bør være.

Biesta er en av de som har teoretisert videre på om dette temaet og presenterer at utdanningen har tre ulike funksjoner. Biestas første funksjonen til utdanningen er kvalifisering. Denne funksjonen kan knyttes til skolen som overføringsobjekt. Kvalifisering handler om at skolen skal gi elevene kunnskap, ferdigheter og forståelser som kan gi dem et grunnlag for å ta del i samfunnet (Biesta, 2009, s.39-40). Hva man kvalifiseres til kan være fra generelle kunnskaper til opplæring i et yrke. Å se på utdanningens funksjon som kvalifisering har sterk tilknytning til Durkheims syn på skolen og det funksjonalistiske perspektivet. Biestas teoretisering har

viser til at kvalifisering er viktig både for samfunnet generelt, men også for individet spesielt. At skolen skal gi elevene kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å ta del i arbeidslivet for eksempel lener seg spesielt til Durkheim og funksjonalismen, mens det mer individuelle perspektivet på kvalifiseringen Biesta presenterer er et litt annet aspekt.

Biestas andre funksjon for skolen; sosialisering, handler om hvordan utdanningen gjør elevene til medlemmer av en spesifikk sosial, kulturell og politisk orden (Biesta, 2009, s. 40). Dette kan knyttes til spesifikt til skolen som overføringsagent. Et viktig aspekt her er at skolen aldri vil være nøytralt (Biesta 2009, s. 40). Uavhengig av om det er et bevisst fokus på å overføre en spesifikk orden, sett av normer og verdier eller ikke vil dette uansett være en av konsekvensene av det å gå på skolen (Biesta 2009, s.40). Det er særlig dersom skolen aktivt sosialiserer elevene inn i et spesifikt sett med normer og verdier, og en sosial, kulturell og politisk orden man kan snakke knytte kvalifisering til skolen som overføringsagent.

Subjektivisering er den tredje funksjonen for utdanningen Biesta presenterer. I likhet med dannelsesperspektivet representerer subjektiveringen et motstykke til sosialiseringen og det politiske styringsperspektivet. Subjektivisering tar utgangspunkt i elevene som individer og hvordan skolen bør hjelpe dem til å utvikle seg til selvstendige individer (Biesta, 2009, s. 40-41). Denne funksjonen ligger nærmere Dewey og synet på skolen som en endringsagent, ettersom det impliserer at elevene skal kunne bli i stand til å autonome subjekter som kan bidra til endring.

Denne debatten om hva skolens formål bør være og hvilken funksjon den bør ha, har viktig overføringsverdi til samfunnsfaget. Ettersom samfunnsfaget tar for seg temaer og ferdigheter knyttet til den sosiale orden og samfunnets strukturer, har spenningen mellom Durkheim og Dewey og innad i Biesta viktig overføringsverdi til ulike syn på samfunnsfagets formål. Børhaug er en av de som teoretiserer ulike perspektiver på samfunnskunnskap som gjenspeiler noen av de spenningene skissert over. Biesta presenterer at utdanning har en tredelt funksjon; kvalifisering, sosialisering og subjektivisering. Biesta sine teoretiseringer knyttes til utdanningens formål og medmorgerskapsutdanning. Altså er det ikke skrevet om spesielt om samfunnsfag, men særlig Biestas teoretisering likevel gi et verdifullt perspektiv på flere av de samfunnsfaglige temaene som inngår i faget.

Børhaug mener at man kan se på samfunnskunnskap i et nytteperspektiv, et politisk styringsperspektiv, og et dannelsesperspektiv (2005, s.171). Nytteperspektivet har, som navnet tilsier, utgangspunkt i spørsmål om hvorvidt det man lærer i faget kan være nyttig for elevene.

Samfunnsfaget består av både kunnskap, holdninger og ferdigheter, og mange av disse kan ha konkret nytteverdi. Samfunnskunnskap om offentlige tjenester, rettsregler eller ferdigheter som kritisk tekning er blant eksemplene Børhaug kommer med på elementer som vil være nyttige (2005, s. 173). Nytteperspektivet tar utgangspunktet i hva som kan være nyttig for den enkelte elev heller enn hva som kan være nyttig for samfunnet. Dette impliserer at mye av det vi kjenner som innholdet i samfunnsfaget ikke nødvendigvis kan defineres som nyttig. Et av eksemplene Børhaug trekker fram er at det å tilegne seg kunnskap om internasjonal politikk er noe hver enkelt elev vil trenge og derfor ha nytte av å lære (2005, s. 174). En fare med å begrunne faget med utgangspunkt i den individuelle nytteverdi av kunnskapen er at det vil bli et smalt fag (Børhaug 2005, s. 174). I forlengelse av dette vil et nytteperspektiv på faget kunne gjøre det særlig utfordrende for læreren å plukke ut hva som vil være nyttig kunnskap, særlig dersom man har et mangfoldig klasserom. Nytteperspektivet har en nær tilknytning til Biestas kvalifiseringsfunksjon i utdannelsen, selv om det å se faget i lys av nytteperspektivet kan gjøre at man vil få en mer snever kvalifisering da dette er et mer individorientert fokus enn kvalifiseringsfunksjonen.

Samfunnskunnskap sett fra et politisk styringsperspektiv handler om hvordan skolen og undervisningen kan fungere som en måte å legitimere samfunnets normer og være med på å bygge nasjonen. I dette perspektivet vil samfunnskunnskap kunne gi felles verdier å forene seg om, blant annet gjennom å fremstille visse politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle strukturer som riktige (Børhaug, 2005, s. 173). Dette perspektivet kan knyttes til Durkheim syn på skolens funksjon som overføring av kunnskap og Biestas sosialiseringfunksjon. Ved å fremstille visse strukturer som riktigere enn andre vil man kunne bidra til å bygge opp under den eksisterende sosiale ordenen, noe som er i tråd med synet på skolen som en overføringsagent. Samfunnsfaget sett fra et politisk styringsperspektiv gir en enorm makt til faget og skolen, i form av at det gir definisjonsmakt til hva som skal overføres og hvilke strukturer som fremstilles på hvilken måte.

Som en motsats til politisk styringsperspektiv presenterer Børhaug danningperspektivet. I danningperspektivet ligger fokuset på at elevene skal bli i stand til å selvstendige og at de skal myndiggjøres (2005, s.174-179). Dette perspektivet impliserer en forståelse av det etablerte ikke er gitt eller fastsatt, men derimot noe som kan forandres og påvirkes. Ved å ta utgangspunkt i dette perspektivet vil det kunne gjøre elevene til handlende subjekter som selv skal kunne selvstendig vurdere samfunnet de er en del av, og at det ligger et handlingsrom de kan ta del i (Børhaug 2005, s. 175). Tilknyttet dette finner vi at danningen kan knyttes til

deltakelse. Å delta i samfunnet trenger ikke medføre endring, men det impliserer å ha et aktivt forhold til samfunnet man er en del i. Dette perspektivet lener seg mot synet på skolens formål som en endringsagent i samfunnet. Danningsperspektivet har mye til felles med Biestas subjektiveringsfunksjon, ettersom begge fremmer elevens utvikling av autonomi og kritisk tenkning, samt deltagelse for endring.

Som med mye teori viser disse bidragene til kontrasterte sider av skolen og samfunnsfaget, men realiteten ofte er mer komplisert og sammensatt. Disse teoriene gir oss verdifulle perspektiver og linser å se de ulike aspektene på, men samtidig skaper de en avstand mellom ulike varianter av skolen og samfunnsfaget som man ikke vil finne i en slik rendyrket form i virkeligheten. Hva skolen skal bidra med kan påvirkes fra toppen gjennom nasjonale læreplaner, samfunnet man lever, styringsformer, og nedenfra gjennom ulike læreres personlige ønsker for undervisningen, samt hvordan de er preget av sin lærerutdanning. Samfunnsfaget skal gi elevene et bredt spekter med ferdigheter og kunnskaper som til sammen representerer de ulike perspektivene til Børhaug, selv om det selvfølgelig kan være ulik vektning av de forskjellige.

2.2 Mangfoldssensitiv undervisning

Samfunnet er i økende grad mangfoldig, noe som også gjenspeiles i elevmassen. Mangfoldssensitiv klasseledelse/undervisning handler om å ha et positivt og nyansert syn på kulturelt mangfold. Det er her et ønske om å skape et positivt syn på de erfaringene minoritets elevene har med seg og anerkjenne mangfoldet av kulturelle erfaringer og bakgrunner som er representert i klasserommet og samfunnet. Gay sitt konsept har rot i Ladson-Billings (1995) begrep om *kulturelt relevant undervisning* som baseres på at elever må utvikle og beholde kontakt/kompetanse i egen kulturarv/opprinnelse, lære hvordan man kan ha et kritisk forhold til og avdekke asymmetriske maktforhold og privilegier, samt at elevene må oppleve akademisk fremgang.

Gay presenterer dette som et slags paradigme der man underviser for og igjennom/med kulturelt mangfold og de kulturelle filterne (2013, s.50) elevene har. Dette vil si at læreren må undervise i et skjæringspunkt mellom det akademiske innholdet og elevenes erfaringsbakgrunner, slik at elevenes erfaringer blir en ressurs for læringen samtidig som faget vil kunne oppfattes mer relevant. Gay definerer mangfoldssensitiv undervisning som utøvelse

av undervisning der etnisk og kulturelt mangfold fremmes i undervisningen på en positiv måte (2013). Dette er betinget av å se på mangfoldet som en ressurs og noe verdifullt. (2010, s. 31). Å drive med mangfoldssensitiv undervisning innebærer både et innholdsmessig og et proseduralt fokus for læreren. Det handler både om hva man tematisk underviser om, men kanskje enda viktigere, også hvordan man underviser Gay 2010, s.51).

Mangfoldssensitiv undervisning som paradigme orienteres rundt aspektene å bruke kulturell kunnskap, erfaringer og referanser for å gjøre læring relevant for alle elever på tvers av etniske og kulturelle forskjeller (Gay, 2013, s.31). Det å ta utgangspunkt i elevenes erfaringsbakgrunn kan også være viktig fordi det påvirker deres evne til å forstå samfunnsfaglig innhold (Mathé, 2021). Dette er særlig viktig fordi samfunnsfaget er et begrepsstungt fag og at begrepsforståelse forutsetter bakgrunnskunnskap og at elevenes bakgrunnskunnskap og erfaringer kan være viktig for hvordan de forstår samfunnsfaglige begreper (Mathé, 2021). Også for andre aspekter ved samfunnsfaget kan kultursensitiv undervisning være et fruktbart utgangspunkt. Samfunnsfaget skal bidra til å etablere kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til flerkulturell forståelse, toleranse og inkludering (Koritzinsky, 2002, s. 124). Å ta didaktiske valg basert på kultursensitiv undervisning vil kunne styrke læringen av dette innholdet i faget.

2.3 Sosiologiske perspektiver

Utdanning er et viktig tema innenfor sosiologi, og særlig aspektene knyttet til sosial ulikhet i utdanning. Sosial ulikhet kommer fra begrepet social stratification, som oversatt betyr sosial lagdeling. Dette er et av kjernekonseptene i sosiologi som undersøker hvordan samfunn er delt inn ulike former for hierarkier av sosiale posisjoner. Grusky og Weisshaar fremlegger to koblingsprosesser (org. Matching processes) som sentrale for ulikhet; 1) at sosiale roller i samfunnet er sammenkoblet med belønningspakker av ulik verdi, og 2) at individene i samfunnet tildeles de ulike sosiale rollene og posisjonene (2014, s. 2). Systemer av sosial ulikhet betinges igjen av tre viktige komponenter; 1) institusjonelle prosesser som definerer hva som er verdifullt og ettertraktet, 2) regler for tildelingen av goder og belønning (det som er definert som verdifullt og ettertraktet) til ulike jobber eller stillinger i arbeidsmarkedet, og 3) mekanismene som regulerer sosial mobilitet, altså hvem som har tilgang til de ulike posisjonene (Grusky & Weisshaar, 2014).

Det er store variasjoner av sosiale ulikhet i ulike samfunn. Mengden sosial ulikhet dreier seg om fordelingen av de ulike ressursene i et samfunn. Et samfunn med lite sosial ulikhet vil ha

høyere grad av fordeling av ressursene, mens et samfunn med høy grad av sosial ulikhet vil ha sterke konsentrasjoner av ressurser tilknyttet noen posisjoner (Grusky & Weisshaar, 2014, s. 2-3). En av mekanismene som er med på å regulere mengden sosial ulikhet i et samfunn, er sosial mobilitet. Sosial mobilitet handler om bevegelse mellom ulike lag og posisjoner i samfunnet. Graden av mobilitet i samfunnet sier noe om hvor åpent eller lukket det er. Hvorvidt et samfunn er åpent eller lukket handler om styrken til reproduksjon og de sosiale mønstrene. Dette sier altså noe om sammenhengen mellom et individs bakgrunn og deres egen sosiale posisjon. En vanlig inndeling av sosial mobilitet er intergenerasjonell- og intragenerasjonell mobilitet; som er henholdsvis bevegelse på tvers av generasjoner og bevegelser i løpet av et livsløp (Ringdal, 2010).

Utdanning har blitt et av de viktigste redskapene for sosial mobilitet, i hvert fall i senere tid og i samfunn som karakteriseres av avansert industri. Ettersom mange av de høyere posisjonene i arbeidsmarkedet krever formell kompetanse, vil man kunne få tilgang til disse posisjonene gjennom utdanning (Grusky & Weisshaar, 2014, s. 48-49). Dette står som en kontrast til tidligere stadier av industrialisering der tilgang til de høye posisjonene i arbeidsmarkedet var tydeligere betinget av sosial reproduksjon med sosial kapital og nettverk som inngang. Så hvorfor er det ikke slik at avanserte industrisamfunn som Norge er preget av veldig høy sosial mobilitet når utdanning er veien til mange høye posisjoner? En av forklaringene er at sosial reproduksjon er en vedvarende og robust mekanisme i samfunnet. Det er flere ulike grunner til dette, men en av de jeg vil trekke fram her, er rasjonell valgteori. Klasseforskjeller i utdanning har, når man ser bort fra at det generelt er flere som tar høyere utdanning og lengre utdannelse, en høy grad av stabilitet (Breen & Goldthorpe, 2007). Dette vil si at selv om mange tar lengre utdanning enn foreldre sine, så består generelt de klassede mønstrene og dermed er den relative sannsynligheten for hvem som «kommer lengst» i utdannelsessystemet lite endret.

Teorien som ønsker å forklare denne stabiliteten er noe Goldthorpe og Breen har valgt å kalle rasjonell valgteori. Denne teorien forklarer at det er tre faktorer som spiller inn i valget om å fortsette i eller avslutte utdanningsløpet; 1) den direkte kostnaden av skolegangen, skolepenger og lønning fra arbeid man ikke får gjort på grunn av tiden skolegangen tar, 2) sannsynligheten for at man vil klare å fullføre det neste leddet i utdanningen, og 3) verdien man tillegger og nytten eleven og familien ser i utdannelsen (Breen & Goldthorpe, 2007, s. 297-281). Denne forklaringsmodellen er bygget på antagelsen om at familier i alle klasser ønsker å sørge for at barna deres oppnår en klasseposisjon som er minst like god som den de

kommer fra; med andre ord en antagelse om at alle familier ønsker at barna ikke skal oppleve negativ mobilitet (Breen & Goldthorpe, 2007, s. 284). Denne modellen kan altså være med på å forklare vedvarende stabilitet i det klassede mønsteret i utdanning, ettersom den avdekker både hvilke risiko som er knyttet til det å ta en lang utdanning, og noen av grunnene til at det er forskjellige syn på verdien av utdanning.

3 - Data og metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for min metodiske fremgangsmåte og ta for meg de ulike valgene og utfordringene jeg har tatt stilling til i arbeidet med denne studien. Jeg vil først beskrive forskningsdesignet mitt, deretter vil jeg presentere utvalget mitt og de variablene jeg har brukt i analysen. Etter dette følger en beskrivelse av analysemetodene brukt i studien og til slutt skal jeg drøfte oppgavens validitet og reliabilitet, samt å belyse etiske utfordringer ved prosjektet.

3.1 forskningsdesign

I denne studien ønsker jeg å undersøke hvilke faktorer som kan ha sammenheng med minoritetsspråklige elevers score på kunnskapstesten fra ICCS undersøkelsen 2016. Jeg ønsker å undersøke heterogeniteten innad i denne elevgruppen og gjør dette ved å se hvorvidt kan se gruppede forskjeller basert på ulike bakgrunnsfaktorer hos elevene i deres score på testen. Med bakgrunnsfaktorer mener jeg her elevenes landtilhørighet, hvorvidt de er førstegenerasjonsinnvandrere, andre generasjonsinnvandrere eller har foreldre født i Norge, samt kontrollfaktorer som elevenes kjønn og deres foreldres utdanningsnivå. Jeg har undersøkt dette ved å bruke kontrollvariabelmetode på et tversnittdatasett.

Min problemstilling er:

Hvordan viser heterogeniteten i den norske elevmassen seg i resultater fra kunnskapstesten i ICCS; finnes det gruppede forskjeller basert på ulike aspekter av elevenes bakgrunn?

Jeg har valgt å undersøke denne problemstillingen ved å gjøre ulike regresjonsmodeller der score på kunnskapstesten er den avhengige variabelen mens de ulike bakgrunnsfaktorene er uavhengige og kontrollvariabler. Jeg har kjørt fire ulike regresjonsmodeller basert på mine antagelser om at 1) at det er forskjeller i score mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, 2) det er forskjeller i score innad i den minoritetsspråklige gruppa basert på hvorvidt elevene er første- eller andregenerasjonsinnvandrere og 3) det er i tillegg forskjeller i score innad i den minoritetsspråklige gruppa knyttet til elevenes landtilhørighet. Den siste antagelsen er 4) at kontrollvariabler som kjønn og foreldrenes utdanningsnivå har innvirkning på elevenes score samt at de kan konfundere med de øvrige variablene.

Jeg har utformet forskningsdesignet mitt på denne måten fordi jeg ønsker å bruke masteroppgaven min til å kunne gi meg selv, og forhåpentligvis andre, et innblikk i hvorvidt

ulike faktorer i elevenes bakgrunn kan skape gruppede forskjeller mellom elevene. Mye av forskningen gjort på minoritetsspråklige elever har fokus på forskjeller mellom majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever som en samlet gruppe. Hensikten med denne oppgaven er å gi et mer nyansert bilde av minoritetsspråklige elever og belyse heterogeniteten innad i denne gruppen. Jeg mener at denne studien kan bidra med ny informasjon og et litt annet perspektiv enn i den eksisterende forskningen både på grunn av hva jeg undersøker, men også fordi jeg har valgt å gjøre en kvantitativ undersøkelse.

3.2 ICCS-undersøkelsen

ICCS-undersøkelsen er en internasjonal spørreundersøkelse som har som formål å «belyse elevers demokratiforståelse, kunnskap og engasjement» (Huang m.fl. 2017, s. 24).

Spørreundersøkelsen har blitt gjennomført i 2009 og 2016, og det er planlagt en ny runde i 2022. ICCS-undersøkelsen er den eneste internasjonale undersøkelsen som tar for seg samfunnsfagundervisning, og den kan bidra med kunnskap om elevers kunnskap og forståelse, holdninger og deltakelse i samfunnet. Undersøkelsen inneholder data om elever, lærere og skoleledere og består av spørsmålsbatterier for hver av disse gruppene samt en kunnskapstest av elevene (<https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>). Utvalget i ICCS-undersøkelsen er elever i 14-årsalderen, derfor er det norske utvalget elever på 9.trinn (Huang m.fl. 2017, s. 12).

ICCS er en undersøkelse administrert av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), og dataene fra denne undersøkelsen bidrar til deres sammenligninger på tvers av land som igjen kan bidra til å bedre utdanning og systemene i de ulike landene (Huang m.fl. 2017, s. 13). Hensikten med undersøkelsen er å kartlegge hvordan elever i de ulike landene «kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratisk medborgere i dagens og framtidens samfunn» (Huang m.fl., 2017, s.3). Som vi ser her, og som beskrevet i innledningen, undersøker altså ICCS-undersøkelsen mange av de store temaene innenfor samfunnsfaget.

I min studie bruker jeg dataene fra det norske utvalget samlet inn fra undersøkelsen i 2016. I denne utgaven av undersøkelsen ble det samlet inn data i 24 land på tvers av fire verdensdeler. Dataene fra det norske utvalget ble det samlet inn og behandlet av Velferdsforskningsintitutet NOVA.

3.3 Utvalg og enheter

I det norske utvalget i undersøkelsen var det elever fra 148 skoler som deltok, med to klasser fra hvert trinn på hver av skolene. Disse skolene ble valgt ut basert på stratifisert sannsynlighetsutvelging basert på størrelse og geografisk plassering, slik at alle skoler skal ha lik sjanse til å bli trukket. Å ha et stratifisert utvalg betyr at kandidatene sorteres i strata etter kriterier i forkant av uttrekningen (Hellevik, 2016). Dette er gjort for at det norske utvalget skal speile fordelingen mellom storbyskoler og småbyskoler i det norske samfunnet. Grunnen til at skolene er valgt ut på denne måten er fordi man ønsker å ha et representativt utvalg som gjør at man har mulighet til å si noe om en populasjon. Populasjonen er en gruppe mennesker man ønsker å si noe om, men av både praktiske og økonomiske årsaker er det vanlig å undersøke et utvalg av populasjonen i stedet for hele populasjonen (Skog 1998, s.98). Den populasjonen ICCS-undersøkelsen ønsker å si noe om er nettopp niendeklassinger i Norge, og derfor er skolene valgt ut med et ønske om at resultatene vil være tilnærmet likt i utvalget som man ville fått om man hadde undersøkt hele populasjonen. Svagård og Huang (2017, s.20-23) forklarer at sannsynlighetsutvalget ble gjort i to trinn; først ble det gjort et utvalg basert på at skoler ble plassert i ulike strata basert på størrelse og geografisk inndeling og deretter ble skolene trukket tilfeldig fra de ulike strataene.

Etter at skoleklassene ble valgt ut var det mulig for skolekoordinatorene å ekskludere enkeltelever på bakgrunn av at de har fysisk eller psykisk utviklingshemning eller at de er minoritetsspråklige elever som ikke er i stand til å lese eller snakke testspråket (Svagård & Huang 2017, s. 15). Totalt var det 226 elever som ble ekskludert fra utvalget av skolekoordinatorene. Blant disse var det 10 elever som ble ekskludert på bakgrunn av fysisk funksjonshemning, 87 på bakgrunn av psykisk funksjonshemning og 226 på bakgrunn av språkbarrierer (Svagård & Huang 2017, s.15). Det er totalt 6271 9.klassinger som deltok i undersøkelsen, og det er omtrent like mange gutter som jenter; 3144 gutter og 3127 jenter (Huang m.fl. 2017). På bakgrunn av dette kan det norske utvalget i studien antas å være et representativt utvalg, med en begrensning av at dataene ikke vil være representative for elever med alvorlig funksjonsnedsettelse og minoritetsspråklige elever med store språkbarrierer. Den estimerte svarprosenten for elevene var 93,7% (Svagård & Huang, 2017, s.25). Altså kan man anta at funn ikke bare vil gjelde utvalget som har tatt del i undersøkelsen, men også generelt for norske 9.klassinger.

3.4 Variabler og mål

3.4.1 Avhengig variabel

Den avhengige variabelen i mine analyser er elevenes score på kunnskapstesten. Grunnlaget for spørsmål i kunnskapstesten består i av de to kognitive domenene 1) faktakunnskap og 2) forståelse, tenkning, analyse og anvendelse. Faktakunnskapsdelen måler i hvilken grad elevene husker og viser at de husker og forstår informasjon, mens del 2) måler i hvilken grad elevene kan overføre denne forståelsen til nye situasjoner (Huang mfl. 2017, s.28).

Emneområdene knyttet til det kognitive domenet faktakunnskap er 1) samfunn og samfunnssystemer, 2) demokratiske prinsipper og 3) samfunnsengasjement og politisk deltakelse. Emneområdene knyttet til forståelse, tenkning, analyse og anvendelse består av de samme tre som faktakunnskap, men med tillegget 4) medborgeridentitet (Huang m.fl. 2017, s. 18).

Kunnskapstesten besto av 88 ulike oppgaver, hvorav ni av disse var åpne oppgaver. De ulike oppgavene har ulik vanskelighetsgrad og korresponderer med ulike kunnskapsnivåer på en skala bygget for å måle elevenes forståelse og kunnskap. Denne skalaen er delt inn i fire ulike kunnskapsnivåer A (høyest) til D, samt en femte kategori for «under nivå D» (Huang m.fl. 2017, s. 29-30). Skalaen er utviklet på bakgrunn av et syn på kunnskapen i hierarkisk forstand; altså at kunnskap på høyere nivå anses som mer avansert og utviklet enn på lavere nivå, og den forutsetter at elever på et høyt nivå er i stand til å mestre oppgaver på et lavere nivå (s.30). For nærmere beskrivelse av de ulike nivåene og eksempler på ferdigheter/kunnskaper knyttet til dem se s. 31- 34 i Huang m. fl. 2017. I min analyse vil jeg i liten grad forholde meg til inndelingen av kunnskapsnivåene.

Måten variabelen score på kunnskapstesten er beregnet på er komplisert. For at ikke alle elever måtte svare på alle de 88 oppgavene i testen ble spørsmålene tilfeldig fordelt. De 88 oppgavene ble fordelt inn i åtte oppgavehefter der elevene fikk utdelt et hefte å svare på (Köhler mfl, 2018, s.18). Dette betyr altså at hver elev kun gjennomførte deler av testen. For å likevel kunne gi et samlet mål elevenes score på kunnskapstesten er det beregnet estimerte totalscores (plausible values) for elevene. Ettersom totalscoren til elevene altså er sannsynlige scores advares det mot å bruke de som et mål på individnivå (OECD, 2009, s.94-95).

3.4.2 Uavhengige- og kontrollvariabler

Som nevnt ønsker jeg i denne oppgaven å undersøke hvordan elementer ved elevenes bakgrunn kan påvirke deres score på kunnskapstesten. Derfor er flere av mine uavhengige variabler ulike mål på elevenes bakgrunn, som deres og foreldrenes opprinnelsesland, språk snakket i hjemmet etc. Nedenfor følger en beskrivelse av de ulike uavhengige variablene jeg vil benytte i mine analyser, og spørsmålsformuleringene som ligger til grunn for dem. Som en del av mitt databehandlingsarbeid har jeg laget noen nye variabler basert på eksisterende variabler i datasettet. Jeg vil gå gjennom hvordan disse er konstruert under, samt at do-fil som viser kodingen av disse variablene ligger som vedlegg til oppgaven.

I den norske ICCS-rapporten ble **spørsmål 5**; *Hvilket språk snakker du hjemme mesteparten av tiden?* brukt for å måle hvem som er majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Spørsmålet hadde fem items eller svaralternativer;

1. Norsk
2. Samisk
3. Dansk eller svensk
4. Annet europeisk språk
5. Annet språk.

Som nevnt ønsker jeg å undersøke hvordan ulike faktorer ved elevenes bakgrunn spiller inn på deres score på kunnskapstesten. Å undersøke dette kan gi informasjon om heterogeniteten innad i gruppen minoritetsspråklige elever. Herunder har jeg derfor valgt å undersøke faktorene hvorvidt elevene er født av to norskfødte foreldre, om de er første- eller andregenerasjonsinnvandrere og hvilken landbakgrunn elevene tilhører. I spørsmålsbatteriet som utgjorde spørreundersøkelsen til elevene var det imidlertid ikke spørsmål som i seg selv ga informasjon om dette. Derfor har jeg konstruert noen variabler basert på elevenes svar på **spørsmål 4**: *I hvilket land ble du og foreldrene dine født?*. Spørsmålet hadde fire items som elevene ble bedt om å krysse av for seg selv, for mor/kvinnelig foresatt og far/mannlig foresatt:

1. Norge
2. Et land i Norden
3. Et annet land i Europa
4. Et land utenfor Europa

Jeg valgte å konstruere en variabel for elevenes **immigrasjonsstatus**, altså om elevene selv er første- eller andregenerasjonsinnvandrere eller om de har to norskfødte foreldre/foresatte.

Variabelen har fire items og er definert ut ifra item 1 i spørsmål 4.

Førstegenerasjonsinnvandrere er de elevene som svarer at de selv og foreldrene/foresatte ikke er født i Norge. Andregenerasjonsinnvandrerne er de elevene som har svart at de selv er født i Norge samtidig som de har svart foreldrene/foresatte ikke er født i Norge.

Referansekategorien til variabelen er de elevene som selv er født i Norge samt har foreldre/foresatte som begge er født i Norge. I tillegg har jeg laget en restkategori som omfatter de elevene som har en forelder/foresatt født i Norge og en i utlandet, eller selv er født i utlandet men har foreldre/foresatte født i Norge etc.²

1. Eleven født i Norge, med to norskfødte foreldre
2. Eleven født i Norge, med to foreldre født i utlandet
3. Eleven født i utlandet, med to foreldre født i utlandet
4. Restkategori for elevene som ikke passer i de øvrige

Den andre variabelen jeg konstruerte viser elevenes **landbakgrunn**. Denne variabelen defineres ut ifra elevenes svar på hvor foreldrene/foresatte er født i spørsmål 4 i spørreundersøkelsen. I motsetning til variabelen for elevenes immigrasjonsstatus er denne variabelen konstruert slik at den gir informasjon ikke bare om hvorvidt foreldrene/foresatt er født i Norge eller ikke, men også om hvor de er født. For å måle denne variabelen er det fire alternativer for hvor foreldrene er født;

1. Norge
2. Et annet land i Norden
3. Et annet land i Europa
4. Et land utenfor Europa

Selv om variabelen for elevenes, og deres foreldre/foresatte, ikke gir veldig spesifikk informasjon om hvilke land elevene har bakgrunn fra er dette likevel en type inndeling i land som er vanlig å bruke i forskning.

For å måle **foreldrenes utdanningsnivå** ble elevene stilt spørsmål om hva den høyeste utdanningen foresatte har fullført. I datasettet er dette representert i tre variabler; én for hver

² For å se alle kombinasjonene i restkategorien se do-fil vedlagt og kodingen av variabelen `immigrasjonsstatus=3`

av de foresatte og en som samlet viser den nivået til den foresatte med høyest utdanning for hver elev. Svaralternativene for elevene korresponderer med norske utdanningsnivåer som ungdomsskole, videregående etc. mens verdiene i variablene i datasettet er kodet til å korrespondere med ISCED-nivåene. The International Standard Classification of Education er en internasjonal standard for utdanning som er vedtatt av UNESCO (Schulz & Carstens mfl, 2018, s.37). Spørsmålene som måler foreldrenes utdanningsnivå har fem items;

1. Høyskole eller universitet
2. Fagskole, bransjeutdanning eller annen yrkesrettet videreutdanning etter videregående skole
3. Videregående skole (studieforberedende/yrkesfag)
4. Ungdomsskole
5. H*n fullførte ikke ungdomsskolen

Variabelen for elevenes kjønn ble målt med **spørsmål (?)** «*Er du jente eller gutt?*» der elevene kunne krysse av for alternativene «jente» eller «gutt». Mye forskning har vist at det er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, jeg har derfor valgt å inkludere kjønn som en kontrollvariabel for å sikre at ikke kjønn kan konfundere med de andre faktorene.

3.5 Analysemetoder

Jeg vil nå redegjøre for analysemetodene jeg har brukt i min studie. I min studie har jeg valgt å gjøre fire regresjonsanalyser, en bivariat regresjon, og tre multiple regresjonsanalyser. I de multiple regresjonsanalysene har jeg også inkludert interaksjonsledd. Under vil jeg redegjøre for regresjon.

Overordnet kan man si at regresjon er et statistisk mål for sammenheng mellom variabler. Det er flere ulike former for regresjonsanalyse. Regresjon måler sammenheng mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017).

Dette er et statistisk mål som kan gi nyttig informasjon når man antar at det er en sammenheng mellom variabler og man ønsker å finne ut av sammenhengen mellom dem. Gjennom regresjonsanalyse ønsker man å forklare variansen i den avhengige variabelen med de uavhengige variablene. En regresjonsmodell beskriver sammenhengen mellom variablene i form av en funksjon. Denne funksjonen viser den forventede gjennomsnittlige endringen på den avhengige variabelen dersom den, eller de, uavhengige variablene endrer seg. De aller fleste variabler vil ha sammenheng med flere andre variabler. Noen ganger finnes det også

variabler som kan ha sammenheng med både den avhengige og den uavhengige variabelen. Dersom man inkluderer slike variabler i analysen kan bruke disse som såkalte kontrollvariabler. Kontrollvariabler bruker man for å lage likere enheter å sammenligne (Skog, 1998m s,38-39). En vanlig kontrollvariabel i mange analyser er kjønn, noe som betyr at man måler sammenhengen for hver av de to kjønnene separat. Ved å inkludere flere kontrollvariabler vil du kunne skille ut sammenhengene som eventuelt kan påvirke både avhengige og uavhengige variabler (Solbakken, 2019). I mine analyser har jeg inkludert flere samspillsledd i flere av regresjonsmodellene; dette er noe man bruker dersom man tenker at det kan være variasjon i en uavhengig variabel betinget av en annen (Solbakken, 2019).

Rent teknisk vil en regresjonsanalyse gi deg konstantledd som viser verdien til den avhengige variabelen når verdien for de uavhengige variablene er lik null, samt stigningstall for de uavhengige variablene som viser hvor mye den avhengige variabelen endrer seg når de uavhengige variablene øker med en enhet. I tillegg får man standardfeil for alle koeffisientene som viser feilmarginen til de forventede verdiene. Tilknyttet hver koeffisient får man også en p-verdi som viser hvor sannsynlige estimatene er. Dette vil si at p-verdi kan fortelle deg sannsynligheten for at estimatene er tilfeldige. I mye forskning er det vanlig å operere med et signifikansnivå på 0,05 som vil si at det er 95% sannsynlighet for at estimatet skyldes tilfeldigheter i dataene. Ettersom regresjon ønsker å forklare variansen i den avhengige variabelen er det interessant å vite hvor mye av den totale variansen som forklares av en regresjonsmodell (Solbakken, 2019, s.272-274). Dette er altså et tall som forklarer hvor mye av den avhengige variabelen modellen forklarer. Når man gjør regresjonsanalyse får man denne informasjonen gjennom R²; forklart varians, som er et andelstall av den totale variansen. Dersom man har flere uavhengige variabler i en modell er det vanlig å ta utgangspunkt i det som heter justert R² fordi det er en beregning som tar hensyn til at når man inkluderer flere variabler vil det kunne gi en «falsk» mengde forklart varians.

I min studie har jeg undersøkt elevenes score på kunnskapstesten og sett om det er gruppede forskjeller basert på ulike bakgrunnsfaktorer. Jeg har også vært spesifikt interessert i om det er gruppede forskjeller innad blant de minoritetsspråklige elevene. Fordi jeg har ønsket å forklare variasjoner i elevenes score på kunnskapstesten er det som nevnt tidligere dette som er min avhengige variabel. Studien min baserer seg på fire regresjonsmodeller. Det er vanligst å gjøre regresjonsanalyse av kontinuerlige variabler, altså variabler som har mange verdier. I min studie er det kun den avhengige variabelen, altså elevenes score som er en kontinuerlig variabel. De andre variablene jeg bruker er kategoriske, dette innebærer at analysene gir

estimerte gjennomsnitt for hver av kategoriene i de uavhengige variablene. Dette impliserer at man tolker regresjonskoeffisientene som ulike stigningstall for hver kategori heller enn for en økt verdi av den uavhengige variabelen (Solbakken, 2019, s.282-284). I min studie vil dette si at regresjonsmodellene mine gir meg estimerte gjennomsnittsscore for elevene i de ulike kategoriene.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentrale aspekter ved kvaliteten i forskning. Disse aspektene spiller inn på hele forskningsprosessen, fra forarbeid, datainnsamling, bearbeiding og hvordan man fremstiller resultater. Reliabilitet handler om kvalitet i datainnsamlingen. Altså hvorvidt måleinstrumentene er gode og konsistente, man kan undersøke dette ved å spørre seg om man ville fått de samme resultatene dersom man gjentar den samme studien (Johnson, 2013, s.279). Sentralt for dette er hvordan og hvor godt man måler det teoretisk definerte fenomenet man undersøker (Solbakken 2019, s.44). Her er det for eksempel snakk om hvordan man formulerer spørsmål for å sikre at ikke respondentene misforstår innholdet, at svaralternativene utfyller hverandre eller at både spørsmål og svaralternativer dekker det teoretiske fenomenet tilstrekkelig for å gi nyttig informasjon. En generell fare med undersøkelser som ICCS-undersøkelsen er at elevene selv skal rapportere inn svar som ikke bare angår seg selv, men også gjerne om foreldre/foresatte. Dette kan potensielt føre til unøyaktigheter dersom elevene enten ikke har den kunnskapen undersøkelsen etterspør, ellers dersom det brukes andre ord i spørsmål og svaralternativer som ikke samsvarer med de ordene foreldre/foresatte har brukt.

Ettersom jeg har valgt å bruke datasettet fra ICCS-undersøkelsen fra 2016 har jeg altså brukt det man kaller sekundærdata. Å bruke sekundærdata vil si at man bruker data som andre har samlet inn. Dette impliserer at jeg ikke har hatt mulighet til å påvirke reliabiliteten i datainnsamlingen. Selv om jeg selv ikke har hatt personlig innsyn i datainnsamlingen eller utforming av spørreskjema eller kunnskapstesten føler jeg meg trygg på at dataene jeg bruker er reliable basert på dokumentasjonen av innsamlingen fra NOVA (se Svagård & Huang, 2017) og fordi utformingen av undersøkelsen er gjort i et forskningsfelleskap. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) er de som sitter med det overordnede ansvaret for undersøkelsen og de har innført flere tiltak som skal sikre høyest mulig reliabilitet. Blant annet har de utviklet klare retningslinjer for

gjennomføringen av datainnsamlingen som de nasjonale forskergruppene må følge (Schultz mfl. 2017). Det ble også sent ut en observatør til 15 tilfeldig valgte skoler for å overse datainnsamlingen i Norge for å sikre at datainnsamlingen ble gjennomført på en tilfredsstillende måte (Svagård & Huang, 2017, s.21).

Overordnet kan man si at validitet tar for seg resultatenes gyldighet. Det er ulike former for validitet, de jeg vil kommentere her er ytrevaliditet og definisjonsmessig validitet. Ofte er et argument for å velge å gjøre en kvantitativ undersøkelse at man ønsker å si noe om en populasjon. Dersom en kvantitativ undersøkelse gjør dette vil man kunne si at resultatene av studien er generaliserbare. Ytre validitet handler om nettopp dette; i hvilken grad kan man si at resultatene fra utvalget er gyldige for populasjonen (Solbakken, 2019, s.40). Det viktigste for å kunne sikre dette er at man undersøker et utvalg som representerer den populasjonen man ønsker å si noe om. Som nevnt tidligere vil det være både praktisk og økonomisk problematisk å undersøke hele den faktiske populasjonen man ønsker å si noe om. Dersom man ønsker å bruke et utvalg for å si noe om en populasjon er det høye krav til utvalgsprosessen for å sikre et representativt utvalg. Som beskrevet i delkapittel 3.3 har NOVA benyttet seg av et stratifisert sannsynlighetsutvalg for å sikre at de best mulig representerer norske 9.klassinger, som er den populasjonen undersøkelsen ønsker å si noe om. Som beskrevet over kan man si at det norske utvalget brukt i undersøkelsen er representativt for norske 9.klassinger, med unntak av elever med sterk funksjonsnedsettelse og minoritetsspråklige elever med sterke språklige barrierer. Ettersom jeg ønsker å undersøke nettopp minoritetsspråklige elever og si noe om denne gruppen er dette en svakhet for min studie.

Den norske oversettelsen av undersøkelsen gjort av NOVA gikk igjennom flere runder med godkjenning, og de ble også kontrollert av IEA (Svagård & Huang, 2017, s.17). Dette er særlig viktig da man ønsker å bruke denne undersøkelsen for å sammenligne mellom og på tvers av ulike land. Dersom man ikke klarer å finne gode oversettelser på de ulike språkene vil man ikke kunne dekke det teoretiske definerte begrepet man ønsker å si noe om, og det vil samtidig være vanskelig å sammenligne de ulike nasjonenes undersøkelser (Solbakken, 2019, s.43).

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Studier som omhandler mennesker vil alltid medføre at man gjør seg opp forskningsetiske betraktninger. All forskning som bruker mennesker som (ord; som har mennesker som

studieobjekt?) vil medføre etiske dilemma (Furseth & Everett, 2012). I Norge har vi organet NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora) som har utviklet retningslinjer for å sikre at forskningsetiske betraktninger ivaretas (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Overordnet kan vi si at forskningsetikk består av ulike normer man forventer at forskning og forskere skal følge. De grunnleggende normene NESH presenterer er; sannhetsnormen – en forpliktelse til å søke sannheten, redelighet og ærlighet som en forutsetning for forskningskvalitet, metodologiske normer – saklighet, klarhet og mulighet til å etterprøve en undersøkelse, institusjonelle normer – for at forskning skal være åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk, og alminnelig normer knyttet til menneskeverdet – at forskning skal ha respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot skade og belastning, rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Ettersom jeg har benyttet meg av sekundærdata er det ikke alle de nødvendige forskningsetiske betraktninger jeg personlig har hatt mulighet til å påvirke. Likevel har jeg forsøkt å gjøre forskningsetiske betraktninger der det har vært rom for det. Jeg har blant annet jobbet gjennomgående for å redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt og beskrive klart hvordan jeg har behandlet dataene videre. Jeg har også undersøkt hvordan dataene jeg benytter er innhentet. Generelt er et av de etiske grunnprinsippene for forskning at deltakelse i forskning baseres på informert samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Samtidig har Utdanningsdirektoratet bestemt at det skal være obligatorisk for elever i offentlig skole å delta i prøver, utvalgsprøver og andre undersøkelser, noe som gjør at deltakelse i ICCS-undersøkelsen er unntatt fra prinsippet om samtykke (Svagård & Huang, 2017, s.13). Personvern er også et viktig forskningsetisk prinsipp. For å ivareta personvern er det vanlig å anonymisere deltakere/studieobjektene. Alle som har deltatt i undersøkelsen har blitt anonymisert. Dette er gjort ved at alle navn er byttet ut med et ID-nummer (Svagård & Huang, 2017).

Ettersom min studie ønsker å beskrive minoritetsspråklige elever og heterogeniteten i den norske elevmassen er det viktig for meg å presisere at jeg ønsker å fremstille alle grupper med respekt og ydmykhet. Minoritetsspråklige elever og ulike innvandringsgrupper er en sårbar gruppe, og som i noen medier og situasjoner kan oppleve å bli fremstilt urettferdig og feil. En stor del av min motivasjon for å skrive denne oppgaven er å kunne bidra med kunnskap som skal kunne hjelpe meg, og forhåpentligvis andre, med å best mulig tilrettelegge for at alle elever, uansett bakgrunn, skal få en så god opplæring og tilrettelegging som mulig. Underveis

i denne oppgaven har jeg etterstrebet å være respektfull, og ha et bevisst forhold til hvordan jeg formulerer meg for å ivareta alle elevenes interesser.

3.8 Studiens begrensninger

En av de fremste begrensningene ved min studie er at noen minoritetsspråklige elever ble fjernet fra utvalget. Som beskrevet over hadde skolelederne mulighet til å ekskludere enkeltelever; og et av de tre grunnlagene for eksklusjon var at det var for store språklige barrierer for elevene (Svagård & Huang, 2017, s. 15). Totalt var det 226 elever som ble ekskludert på dette grunnlaget. Ettersom jeg ønsker å belyse heterogeniteten i elevmassen, og også spesielt blant de minoritetsspråklige elevene, er dette en svakhet for min studie ettersom det å ekskludere disse elevene kan gi et mindre nøyaktig bilde.

At utvalget kun består av norske 9.klassinger kan også være en svakhet for få informasjon om den minoritetsspråklige elevmassen i norske skoler. En av variablene jeg har valgt å bruke i regresjonsanalysene mine er hvorvidt elevene er norskfødte med norskfødte foreldre, eller om de er første- eller andregenerasjonsinnvandrere. Når utvalget består av 9.klassinger, impliserer dette at man får informasjon basert på et begrenset utvalg av førstegenerasjonsinnvandrere fordi det ekskluderer de i årskullet som innvandret etter ca. 2013.

Det er 6271 elever som deltok i ICCS-undersøkelsen 2016. Dette er et stort utvalg, og det egner seg derfor godt til å kunne si noe om befolkningen den er representere. Men ettersom min studie undersøker gruppede forskjeller i utvalget, betyr det at selv om det totale utvalget er stort vil noen av gruppene jeg undersøker bestå av ganske få elever. Dette trenger ikke være et problem, men det kan potensielt bety at resultatene for særlig noen av gruppene kan påvirkes av tilfeldigheter på grunn av størrelsen på delen av utvalget i de ulike gruppene.

Som nevnt tidligere i kapittelet fremkommer det ikke i dataene fra undersøkelsen nøyaktig hvilken landtilhørighet elevene og deres foreldre har, men grupper av land. Selv om inndelingen Norge, Norden, Europa og utenfor Europa kan gi mye informasjon, representerer særlig kategorien utenfor Europa en veldig sammensatt gruppe land. Dette kan potensielt være en begrensning for studien min ettersom kategoriene representerer en heterogen gruppe, herunder særlig kategorien utenfor Europa. Samtidig, med utgangspunkt i størrelsen på utvalget ville det å ha hatt flere kategorier for landtilhørighet gjort at gruppene hadde bestått av enda færre elever. Som nevnt over kan det å basere seg på få elever gjøre at resultatene kan være mer sensitive for tilfeldigheter.

Min studie bruker variabler som beskriver blant annet elevenes foreldres eller foresattes høyeste oppnådde utdanningsnivå. Disse dataene er samlet inn ved at elevene har svart på vegne av foreldrene sine. En potensiell fare ved dette er at elevene ikke har nøyaktig informasjon og kunnskap for å svare riktig på dette spørsmålet. Dersom jeg hadde hatt tilgang til registerdata hadde det kunne minimert eventuelle problemer knyttet til nøyaktighet eller mangel på informasjon. Om det at elevene har svart på vegne av foreldrene sine har medført store unøyaktigheter vet jeg ikke, men det er et aspekt det er viktig å bevisst på.

Min studie ønsker å undersøke heterogeniteten i elevmassen og se etter variasjon i score på ICCS sin kunnskapstest. Dette er også en samfunnsfagdidaktisk masteroppgave og studie. En svakhet med min studie er derfor at den baserer seg på en kunnskapstest som ikke er utarbeidet med utgangspunkt i samfunnsfaget i den norske skolen. Samtidig tar testen for seg viktige og sentrale temaer og ferdigheter i samfunnsfaget og læreplanen. Derfor kan undersøkelser av kunnskapstesten likevel gi viktig kunnskap om norske elevers samfunnsfaglige kunnskap.

4 - Resultater

I dette kapitlet skal jeg gjennomgå analysene jeg har gjennomført i studien. Jeg har gjort fire regresjonsanalyser som jeg under vil kommentere. Disse regresjonsanalysene er satt opp basert på fire antagelser knyttet til min problemstilling; 1) at det er forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, 2) at det er forskjeller mellom elever som er første- og andregenerasjonsinnvandrere, 3) at det i tillegg er forskjeller basert på hvilken landgruppe elevene kommer fra og 4) at det er forskjeller mellom kjønn og mellom de som har foreldre med ulik grad av oppnådd utdanning. Gjennom å undersøke disse antagelsene vil man få et mer helhetlig inntrykk av heterogeniteten som finnes i den norske elevmassen og hvordan de ulike gruppene presterer på kunnskapstesten til ICCS, og med det vite mer om variasjoner i norske elevers kunnskaper om samfunnsfaglige tema. For å supplere regresjonsanalysene vil jeg trekke på informasjon fra den deskriptive statistikken i gjennomgangen av resultatene derfra. Ettersom jeg har fire regresjonsmodeller har jeg valgt å lage en tabell for hver modell slik at det skal være lettere å lese av den når man leser om hver tabell.

4.1 Deskriptiv statistikk

4.1.1 tabell 1 – Oversikt over studiens variabler

Variabel og verdi	Majoritetsspråklig	Minoritetsspråklig	Missing	Sum
<i>Kjønn</i>				
Jente	2820 90,2%	252 8,1%	55 1,8%	3127 100%
Gutt	2753 87,6%	286 9,1%	105 1,7%	3144 100%
Missing
Totale observasjoner	5573 88,9%	538 8,6%	160 2,5%	6271 100%
<i>Landbakgrunn</i>				
Norge	4541 98,9%	25 0,54%	26 0,57%	4592 100%
Norden	187 82%	34 14,9%	7 3,1%	228 100%
Europa	215 51,3%	185 44,15%	19 4,5%	419 100%
Utenfor Europa	429 57,4%	275 36,8%	43 5,76%	747 100%
Missing	201 70,5%	19 6,7%	65 22,8%	285 100%
Totale observasjoner	5573 88,9%	538 8,6%	160 2,5%	6271 100%
<i>Immigrasjonsstatus</i>				
Elever født i Norge med norskfødte foreldre	4441 98,9%	24 0,53%	25 0,56%	4490 100%
Elever født i Norge med utenlandsfødte foreldre	164 44,7%	174 47,4%	29 7,9%	367 100%
Elever født i utlandet	58	239	12	309

	18,7%	77,35%	3,9%	100%	
Restkategori	673	69	26	768	
	87,6%	8,9%	3,4%	100%	
Missing	237	32	68	337	
	70,3%	9,5%	20,18%	100%	
Totale observasjoner	5573	538	160	6271	
	88,9%	8,6%	2,5%	100%	
<i>Foreldres høyeste oppnådde utd.nivå</i>					
Ikke fullført ungdomsskole	16	26	3	45	
	35,5%	57,8%	1,9%	100%	
Ungdomsskole	41	36	4	81	
	50,6%	44,4%	5%	100%	
Videregående skole	577	91	16	684	
	84,4%	13,3%	2,3%	100%	
Fagskole, bransjeutd.	1403	92	17	1512	
	92,8%	6,1%	1,1%	100%	
Høgskole eller universitet	3296	260	48	3604	
	91,5%	7,2%	1,3%	100%	
Missing	240	33	72	345	
	69,6%	9,5%	20,9%	100%	
Totale observasjoner	5573	538	160	6271	
	88,9%	8,6%	2,5%	100%	
	Observasjoner	Gjennomsnitt	SD	Min.	Max.
Score på kunnskapstest	6271	564,7297	93,039	176,47	830,67

Tabell 1 – Deskriptiv statistikk av alle variabler brukt, tabellen gir oversikt over antall observasjoner, prosentandeler, antall missing, fordelt etter majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever.

4.1.2 Tabell 2 – Fordeling av foreldres høyeste utdanningsnivå etter elevenes immigrasjonsstatus

	Norskfødte elever med norskfødte foreldre	Førstegenerasjonsinnvandrere	Andregenerasjonsinnvandrere	Restkategori	Missing	Total
Ikke fullført grunnskole	4 8,9%	16 35,6%	16 35,6%	2 4,4%	7 15,6%	45 100%
Grunnskole	25 30,9%	15 18,5%	26 32,1%	7 8,6%	8 9,9%	81 100%
Videregående	478 69,9%	46 6,7%	58 8,5%	61 8,9%	41 6%	684 100%
Bransjeutd. Fagskole	1177 77,8%	60 3,9%	63 4,1%	137 9,1%	75 5%	1512 100%
Høyskole, universitet	2620 72,7%	151 4,2%	183 5,1%	526 14,6%	124 3,4%	3604 100%
Missing	186 53,9%	21 6,1%	21 6,1%	35 10,1%	82 23,7%	345 100%
Total	4490 71,6%	309 4,9%	367 5,9%	768 12,2%	337 5,4%	6271 100%

Tabell 2 – viser antall, prosentandel og missing for variablene foreldres høyeste utdanningsnivå og elevers immigrasjonsstatus.

4.2 Regresjonsanalyser

4.2.1 Modell 1

M1		
Minoritetsspråklig	-54,401***	(4,100)
Konstantledd	571,499***	(1,217)
Observasjoner	6111	
R2	0,028	

Modell 1, *= $p < 0.05$, **= $p < 0.01$, ***= $p < 0.001$,³

Den første modellen er en bivariat regresjonsanalyse som viser sammenheng mellom elevenes score på kunnskapstesten og variabelen som viser hvorvidt elevene snakker norsk mesteparten av tiden i hjemmet eller ikke. Dette er den samme forklaringsvariabelen som er brukt blant annet i den norske ICCS-rapporten for å vise forskjellen mellom majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elever (Huang mfl. 2017, s. 60). Etersom variabelen for språk i hjemmet kun har to verdier; norsk eller ikke norsk, er dette en dummyvariabel. Som nevnt i metodekapittelet får man gjennomsnittsverdi for hver av kategoriene når man gjør regresjonsanalyse med en dummyvariabel. Denne variabelen er kodet slik at de som snakker norsk mesteparten av tiden i hjemmet har verdien 1, noe som gjør de minoritetsspråklige elevene til referansegruppen. Fordi jeg har valgt å lage flere modeller som tar for seg denne variabelen sammen med andre variabler i modellene som følger under har jeg valgt å kode om den originale variabelen slik at verdien for de som snakker norsk mesteparten av tiden i hjemmet er lik 0. Dette gjør at konstantleddet viser den gjennomsnittlige scoren til de majoritetsspråklige elevene. Denne modellen gir oss den gjennomsnittlige scoren til majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever.

Som vi ser av resultatene viser denne modellen at referansegruppen, altså de som er representert i konstantleddet, har en gjennomsnittlig score på 571,5 poeng⁴, mens den andre gruppen i snitt har en gjennomsnittlig score på 517. Det betyr at denne modellen viser at det

³ Gjennomsnittscoren i mine modeller skiller seg litt fra gjennomsnittene presentert i ICCS-modellen, dette kan skyldes at de har brukt et program for å vekte estimatene på scoren som jeg ikke har brukt i mine undersøkelser, se detaljer om kunnskapstesten i kapittel 3.

⁴ Jeg velger å runde opp til hele og halve poeng i teksten for å gjøre teksten lettere å lese.

er en positiv sammenheng mellom det å være majoritetsspråklig og score på kunnskapstesten. Estimaten i denne modellen har begge en p-verdi på 0.000 som vil si at resultatet er signifikant på 0.001-nivå, noe som betyr at det er mindre enn 0,1% sjanse for at sammenhengens resultat viser skyldes tilfeldigheter. Modellen har en forklart varians på bare 2,8%, dette forteller oss at selv om det er sammenheng mellom de to variablene er det også mange andre variabler som er med på å forklare variasjon i elevenes score på kunnskapstesten. Variablene jeg har valgt å undersøke i min studie vil ikke kunne gi et fullstendig bilde av mekanismene som ligger bak, men variablene som er inkludert i de øvrige modellene antas å ha sammenheng med variansen i elevenes score.

Denne modellen er utledet fra det første forskningsspørsmålet; at minoritetsspråklige elever scorer lavere enn de majoritetsspråklige elevene. At resultatet i denne modellen støtter denne antagelsen er som forventet. Dette er noe mange ulike studier har vist, også studier på dette gjort på dette datasettet (Huang mfl. 2017, s.60). I min undersøkelse har jeg kun tatt for meg det norske utvalget, men i den norske ICCS-rapporten finner Huang mfl. at forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i Norge er nære snittet man finner i undersøkelsen på tvers av de deltakende landene (Huang mfl. 2017, s. 61).

4.2.2 Modell 2

M2		
Minoritetsspråklig	-12,653*	(5,962)
1.gen innvandrere	-65,158***	(7,105)
2.gen innvandrere	-35,434***	(5,817)
Restkategori	3,248	(3,525)
Konstantledd	576,312***	(1,316)
Observasjoner	5842	
Justert R2	0,044	

Modell 2, *= $p < 0.05$, **= $p < 0.01$, ***= $p < 0.001$

Modell 2 viser resultatene fra en multippel regresjonsanalyse. I denne modellen har jeg inkludert en kategorisk variabel som deler inn elevene etter hvorvidt de 1) har to norskfødte foreldre og selv er født i Norge, 2) om de er født i Norge men har foreldre født i utlandet, eller 3) om de selv samt foreldrene er født i utlandet, samt en restkategori for de elevene som ikke passer inn i de øvrige kategoriene. Dette er altså en kategorisk variabel som grupperer elevene etter deres immigrasjonsstatus. Jeg har valgt å inkludere denne variabelen fordi jeg ønsker å nyansere bildet av hvordan elevenes score på kunnskapstesten fordeler seg. Denne modellen har utgangspunkt i en antagelse om at førstegenerasjonsinnvandrere gjennomsnittlig presterer lavere enn andregenerasjonsinnvandrere og at disse elevene igjen presterer lavere enn norskfødte elever med norskfødte foreldre, bygget på blant annet studiene til Hermansen (2016) og Steinkjellner (2017).

Resultatene av regresjonsmodellen gir støtte til antagelsen den er bygget på. Som vi kan se viser resultatene at elevene i kategorien førstegenerasjonsinnvandrer har en gjennomsnittlig score på kunnskapstesten 65 poeng lavere enn elevene som er født i Norge med norskfødte foreldre, mens elevene som er andregenerasjonsinnvandrere har en gjennomsnittlig score som er 35,5 poeng lavere. I tillegg kan vi se at det er en negativ sammenheng mellom score på kunnskapstesten og det å være minoritetsspråklig, med 12,5 poeng. Koeffisienten for restkategorien viser at elevene i denne kategorien i gjennomsnitt scorer 3 poeng høyere. Dette er den eneste koeffisienten som er positiv, men den har en lav verdi sammenlignet med de andre. Dette kan være fordi restkategorien representerer en veldig sammensatt gruppe.

Ettersom konstantleddet i en regresjonsmodell viser verdien av den avhengige variabelen når de uavhengige variablene er lik 0 kan den, særlig når man har kategoriske variabler, være litt lite intuitiv å tolke i seg selv. I denne modellen viser konstantleddet den gjennomsnittlige scoren til elever som er født i Norge med norskfødte foreldre og som snakker norsk mesteparten av tiden i hjemmet. Ut ifra denne modellen kan vi se at konstantleddet gir en gjennomsnittlig score på 576 poeng. Dersom vi sammenligner med m1, viser ser vi at majoritetsspråklige som selv er født i Norge med norske foreldre scorer nesten 5 poeng høyere enn snittet av alle de majoritetsspråklige elevene fra referansegruppa i modell 1. I modell 1 er referansegruppen alle majoritetsspråklige, en gruppe som omfatter alle elever som definerer seg som majoritetsspråklige – og hvis vi ser på tabell 1 med deskriptiv statistikk kan vi se at denne gruppa består av 931 elever som ikke selv er født i Norge med norske foreldre.

Resultatene av denne regresjonsmodellen viser at alle koeffisientene bortsett fra koeffisienten for restkategorien er signifikante. Med andre ord kan vi være sikre på at (majoriteten av) estimatene i modellen ikke er basert på tilfeldigheter i utvalget. Både estimatet på konstantleddet og for hvorvidt elevene er første- eller andregenerasjonsinnvandrere har en p-verdi < 0.001, noe som vil si at det er mindre enn 0,1% sannsynlig at sammenhengen skyldes tilfeldigheter. Koeffisienten for det å være minoritetsspråklig elever har en p-verdi < 0.05. Denne modellen har en justert forklart varians på 4,4%, som vil si at modellen viser 4,4% den totale variasjonen i elevenes score på kunnskapstesten. Dette er en relativt lav forklaringsgrad, men det er samtidig en økning fra den forrige modellen.

4.2.3 Modell 3

M3		
Minoritetsspråklig	-14,107*	(6,006)
Restkategori Norge	-8,529	(9,352)
1.gen fra Norden	-78,684***	(18,885)
2.gen fra Norden	-0,193	(23,701)
Restkategori Norden	17,827**	(6,721)
1.gen fra Europa	-47,979***	(9,577)
2.gen fra Europa	-34,898***	(10,732)
Restkategori Europa	8,301	(6,581)
1.gen utenfor Europa	-75,535***	(8,547)
2.gen utenfor Europa	-36,571***	(6,462)
Restkategori utenfor Europa	-5,112	(5,401)
Konstantledd	576,319***	1,315)
Observasjoner	5842	

Justert R2	0,046
------------	-------

Modell 3, *= $p < 0.05$, **= $p < 0.01$, ***= $p < 0.001$

Den tredje modellen har utgangspunkt i en antagelse om at det i tillegg til å være variasjoner i prestasjonene basert på elevenes immigrasjonsstatus vil det også være variasjoner basert på hvilken landbakgrunn elevene har, slik som Hermansen (2016) blant annet viser. Dette betyr at modellen har utgangspunkt i at 1) det vil være variasjon mellom de ulike landbakgrunnene, og 2) at det vil være størst differanse mellom referansegruppen og elevene med bakgrunn fra utenfor Europa.

Modell 3 tar, i likhet med den forrige modellen, for seg elevenes immigrasjonsstatus men med tillegget at den viser sammenhengen også med hvilken landtilhørighet elevene har. Dette vil si at modellen gir oss den estimerte gjennomsnittsscoren til 11 grupper elever definert etter deres landbakgrunn og immigrasjonsstatus, samt estimatet for det å være minoritetsspråklig.

Overordnet kan man si at modellen viser to ting; 1) at de elevene som er født i Norge og med norskfødte foreldre som er majoritetsspråklige, altså de som representeres i konstantleddet gjør det best, mens andregenerasjonselevne gjør det dårligere, etterfulgt av førstegenerasjonselevne og samtidig at 2) elevene med landbakgrunn fra utenfor Europa gjør det dårligere enn elevene fra Europa. Når det kommer til elevene som har tilknytning til Norden er det ikke en like klar tendens.

Modellen viser at elevene som er født i Norge og med Norskfødte foreldre som er majoritetsspråklige i gjennomsnitt får 576 poeng på kunnskapstesten, estimatet for denne gruppen finner vi i konstantleddet. Dette estimatet er signifikant på 0.001 nivå. Som i de foregående modellene viser også denne en negativ sammenheng mellom elevenes score og det å være minoritetsspråklig. Modellen viser/estimerer at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig scorer 14 poeng lavere, altså med en gjennomsnittsscore på 562 poeng. Dette estimatet er signifikant på 0.05-nivå, med andre ord er det mindre enn 5% sannsynlighet for at resultatet skyldes tilfeldigheter i dataene.

Den forrige regresjonsanalysen, m2, viste at elevene som er førstegenerasjonsinnvandrere var den gruppen som fikk lavest score på kunnskapstesten. Vi kan se den samme tendensen også i denne modellen. Det er en negativ sammenheng mellom det å være førstegenerasjonsinnvandrer og score på testen for alle landbakgrunnsgruppene.

Førstegenerasjonsinnvandrerne fra Norden scorer i gjennomsnitt 78,5 poeng lavere enn

referanse kategorien, og har da en gjennomsnittlig score på 497,5 poeng. Dette estimatet er signifikant og har en p-verdi <0.001 . Estimatet på gjennomsnittsscoren til første generasjonsinnvandrere fra resten av Europa ligger på 538 poeng, altså 48 poeng lavere. Også dette estimatet er signifikant på et 0.001-nivå. Estimatet for første generasjonsinnvandrere fra utenfor Europa viser at denne gruppen elever scorer i gjennomsnitt 75,5 poeng lavere enn referanse kategorien. Som de andre estimatene har dette også en p-verdi lavere enn 0.001.

Når det kommer til estimatene for andre generasjonsinnvandrere ser vi at det er litt større variasjon mellom gruppene, selv om det gjennomgående er negative sammenhenger til alle de tre gruppene. Regresjonsmodellen viser at det er nesten ingen differanse mellom referanse gruppen og andre generasjonsinnvandrere fra Norden; koeffisienten er på kun - 0,193 poeng. Estimatet er ikke signifikant, noe som vil si at det er sannsynlig at sammenhengen kan skyldes tilfeldigheter i dataene. Dette kan være fordi dette er estimat basert på en veldig liten gruppe elever. Estimatet for elevene med bakgrunn fra resten av Europa viser en sterkere negativ sammenheng med en gjennomsnittlig score 35 poeng lavere. Dette resultatet er signifikant på 0.001-nivå, og det er ikke sannsynlig at det skyldes tilfeldigheter. Estimatet for andre generasjonsinnvandrere fra utenfor Europa viser nesten den samme differansen som for elevene med bakgrunn fra Europa. Estimatet for denne gruppen er 539,5 poeng, en differanse på 36,5 poeng fra referanse gruppen. Også dette estimatet har en p-verdi <0.001 .

Estimatene for de ulike restkategoriene har størst variasjon i sammenheng. Modellen viser at elevene i restkategorien med Norge som landbakgrunn i gjennomsnitt scorer 8,5 poeng lavere enn referanse kategorien. Dette er ikke et signifikant resultat. I motsetning finner modellen at det er en positiv sammenheng mellom det å være i restkategorien og score på kunnskapstesten; estimatet for denne gruppen viser en gjennomsnittlig score 18 poeng høyere enn referanse gruppen. Dette estimatet har en p-verdi <0.01 , noe som vil si at det er mindre enn 1% sannsynlighet for at det er basert på tilfeldigheter i utvalget. Også estimatet for restkategorien med bakgrunn fra Europa viser en positiv sammenheng. Modellen viser at denne gruppen gjennomsnittlig scorer 8,5 poeng høyere enn referanse gruppen. Dette estimatet er imidlertid ikke signifikant. Estimatet for den siste gruppen; restkategorien med landbakgrunn utenfor Europa viser en svak negativ sammenheng med en gjennomsnittlig score 5 poeng lavere enn referanse gruppen. Dette er ikke signifikant, og vi kan dermed ikke med sikkerhet si at estimatet ikke skyldes tilfeldigheter.

4.2.4 Modell 4

M4		
Minoritetsspråklig	-7,280	(5,957)
Restkategori Norge	-12,667	(9,295)
1.gen fra Norden	-70,568***	(19,808)
2.gen fra Norden	6,795	(23,593)
Restkategori Norden	13,731*	(6,593)
1.gen fra Europa	-49,914***	(9,476)
2.gen fra Europa	-29,711**	(10,741)
Restkategori Europa	3,690	(6,394)
1.gen utenfor Europa	-73,249***	(8,401)
2.gen utenfor Europa	-36,043***	(6,361)
Restkategori utenfor Europa	-4,967	(5,330)
Foreldre med høyere utd.	33,666***	(3,397)
Kjønn=jente	29,259***	(2,257)
Konstantledd	534,759***	(3,463)
Observasjoner	5600	
Justert R2	0,0895	

Modell 4, *= $p < 0.05$, **= $p < 0.01$, ***= $p < 0.001$

Den siste regresjonsmodellen tar for seg de samme variablene som i den forrige modellen, men den har i tillegg to kontrollvariabler – kjønn og foreldres utdanning. Jeg har valgt å inkludere disse variablene fordi mye forskning viser at disse variablene ofte har en innvirkning på elevers skoleprestasjoner. Å inkludere kjønn og foreldres utdanning gjør også at man kan se sammenhengen mellom elevenes score på kunnskapstesten og de øvrige

variablene kontrollert for disse to variablene. Kjønnsvariabelen er en dummy-variabel som er kodet slik at det er guttene som er referansekategori, mens variabelen for foreldrenes utdanning er kodet slik at det er elevene med foreldre som har videregående som høyeste oppnådde utdanning som er referansekategori.

Konstantleddet i modell 4 viser estimatet for den gjennomsnittlige scoren til majoritetsspråklige gutter født i Norge med norskfødte foreldre med videregående skole som høyeste oppnådde utdanning. Resultatene viser at denne gruppen elever i gjennomsnitt scorer 535 poeng på kunnskapstesten. Estimatet har en p-verdi < 0.001 – som betyr at det mindre enn 0,1% sannsynlighet for at resultater skyldes tilfeldigheter. Som vi kan se er estimatet for referansekategorien 42 poeng lavere i modell 4 enn det var i modell 3.

Regresjonskoeffisienten for kategorien minoritetsspråklig viser at disse elevene gjennomsnittlig scorer 7 poeng lavere enn de majoritetsspråklige elevene. Dette resultatet er ikke signifikant, vi kan derfor ikke være sikre på at resultater ikke skyldes tilfeldigheter. Som vi ser er sammenhengen mellom score på kunnskapstesten mindre i denne modellen enn i de tidligere modellene. Dette kan indikere at sammenhengen mellom det å være minoritetsspråklig og score på kunnskapstesten kan forklares av kontrollvariablene inkludert i denne modellen. Dette forsterkes av at resultatet for denne koeffisienten i denne modellen ikke er signifikant.

De to variablene lagt til i denne modellen er som nevnt dummy-variabler for kjønn og foreldrenes høyeste utdanning. Kontrollvariabelen foreldrenes høyeste oppnådde utdanning er kodet slikt at videregående som høyeste oppnådde nivå av utdanning er lik 0 og dermed en del av referansegruppa. Modellen viser at det er en positiv sammenheng mellom score på kunnskapstesten og det å ha foreldre med høyere utdanning. De elevene som har foreldre med oppnådd utdanning enten fra universitet eller høyskole eller bransjeutdanning eller fagskole estimeres til å ha i gjennomsnitt 33,5 høyere score på kunnskapstesten. Resultatet er signifikant, med en p-verdi større enn 0.001. Det er her viktig å poengtere at fordelingen av foreldrenes høyeste oppnådde utdanning er skjev. Som vist i tabell 2 over er elevene som er første- og andregenerasjonsinnvandrere overrepresentert blant de som har foreldre som ikke har fullført grunnskolen; til sammen ca. 71 %, og de som har grunnskole som høyeste oppnådde utdanning; ca. 50 %. Blant de som har foreldre med videregående som høyeste utdanning, står derimot de norskfødte elevene med norskfødte foreldre for 70 %, 78 % av de

som har foreldre med bransjeutdanning eller fagskole og 73 % av de som har foreldre med høyskole- eller universitetsutdanning⁵.

Modellen viser at det er en positiv sammenheng mellom elevenes score på kunnskapstesten og det å være jente. Dette stemmer overens med tidligere forskning på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Modellen viser at jenter estimeres å gjennomsnittlig score 29 poeng høyere enn gutter på kunnskapstesten. Dette estimatet er signifikant på 0.001 nivå, som vil si at det er mindre enn 0.01 % sjanse for at resultatet skyldes tilfeldigheter. Dette betyr blant annet at mens gutter født i Norge med norskfødte foreldre med videregående skole som høyeste oppnådde utdanning scorer 535 poeng mens jenter i den samme gruppen i gjennomsnitt scorer 564 poeng. Ved å inkludere variablene kjønn og foreldres høyeste oppnådde utdanning i regresjonsmodellen har den forklarte variansen økt til 8,9 %. Dette er tilnærmet en dobling fra modell 3, som hadde en forklart varians på 4,6 %. Det indikerer at variablene kjønn og foreldrenes utdanningsnivå er viktige for å forklare variasjonen i elevenes score på kunnskapstesten.

Som i de tidligere modellene er det også her førstegenerasjonsinnvandrerne som har sterkest negativ sammenheng med elevenes score på kunnskapstesten. Estimatet for førstegenerasjonsinnvandrerne fra Norden viser en gjennomsnittlig score på 70,5 poeng lavere enn referansegruppen. Koeffisienten har en p-verdi lavere enn 0.001 og er med signifikant. Hvis vi ser på estimatet for førstegenerasjonsinnvandrerne fra Europa scorer denne gruppen gjennomsnittlig 50 poeng lavere, med 485 poeng. Også denne koeffisienten er signifikant på 0.001 nivå. Å være i den siste gruppen førstegangsinnevandrere, fra utenfor Europa, har også en sterk negativ sammenheng. Estimatet for gjennomsnittsscoren til denne gruppen er på 462 poeng, altså 73 poeng lavere enn referansegruppen. Dette resultatet, som for de andre koeffisientene, har en p-verdi lavere enn 0.001. Altså vil det si at det er mindre enn 0,1 % sjanse for at disse sammenhengene skyldes tilfeldigheter i dataene.

Når det kommer til estimatene for andregenerasjonsinnvandrerne er det større variasjon i sammenhengene. Det estimatet som skiller seg mest ut er andregenerasjonsinnvandrerne fra Norden. Her viser modellen en svak positiv sammenheng. Estimatet viser at denne gruppen gjennomsnittlig scorer 7 poeng lavere enn referansegruppa, men samtidig at dette ikke er et signifikant funn. Estimatet for andregenerasjonsinnvandrerne fra Europa ellers viser en negativ sammenheng – med gjennomsnittlig 30 poeng lavere score. Denne koeffisienten har

⁵ Se tabell 2 for hele fordelingen.

en p-verdi < 0.01 , og er derfor signifikant. Koeffisienten til kategorien for andregenerasjonsinnvandrerne fra utenfor Europa viser -36 og viser dermed at elevene i denne gruppen i gjennomsnitt scorer 499 poeng. Dette estimatet er signifikant, med en p-verdi lavere enn 0.001.

Koeffisientene for de ulike restkategoriene viser svake sammenhenger. Det estimatet som viser størst sammenheng er restkategorien for elevene med Norsk landbakgrunn. Her viser resultatene at elevene i denne gruppen i gjennomsnitt scorer 12,5 poeng lavere enn referansegruppa. Dette er imidlertid ikke et signifikant resultat. Det estimerte gjennomsnittet for restkategorien fra Norden er 13,5 poeng høyere enn referansegruppa og indikerer altså en positiv sammenheng. Dette resultatet er signifikant og har en p-verdi lavere enn 0.05.

Restkategorien med bakgrunn fra Europa viser en svak positiv sammenheng, med en gjennomsnittlig score 3,5 poeng høyere. Estimaten er ikke signifikant. Resultatet for den siste restkategorien, altså elevene i denne kategorien med bakgrunn fra utenfor Europa, viser en svak negativ sammenheng. Koeffisienten er -5 og viser at denne gruppen i gjennomsnitt estimert scorer 530 poeng på kunnskapstesten. Heller ikke dette estimatet er signifikant, og vi kan altså ikke være sikre på om disse resultatene skyldes tilfeldigheter i dataene.

4.3 Oppsummering av funn

Det jeg ønsket å finne ut av med denne studien var om man kunne finne gruppede forskjeller i score på kunnskapstesten basert på faktorene knyttet til elevenes bakgrunn, og med dette belyse heterogeniteten i den norske elevmassen. Basert på resultatene fra mine regresjonsanalyser kan man se at det er klare gruppede forskjeller, og at disse bygger på statistisk signifikante funn. Oppsummert kan vi si at resultatene av analysene mine har vist de samme overordnede trendene som man finner i både Hermansen (2016) og Steinkjellner (2017). Som vi har sett over, viser modellene mine at basert på dataene fra ICCS-undersøkelsen så kan vi se at 1) førstegenerasjonslevende presterer lavere enn andregenerasjonsinnvandrere som igjen presterer lavere enn norskfødte elever med norskfødte foreldre, 2) samlet sett er det elevene fra utenfor Europa som er de elevene som presterer lavest, etterfulgt av elevene fra Europa, og 3) det er en additiv negativ sammenheng mellom landbakgrunn og om elevene er første- eller andregenerasjonsinnvandrere, og at 4) det er positiv sammenheng mellom både det å ha foreldre med høyere utdanning og det å være jente.

Jeg ønsket også å undersøke om det å inkludere variabler som tar for seg disse aspektene av elevenes bakgrunn ville gi mer informasjon enn det overordnede skillet mellom

minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever som ofte brukes i forskning. Hvis man ser på alle modellene samlet, kan vi se at sammenhengen mellom elevenes score på kunnskapstesten og det å være minoritetsspråklig har blitt mindre etter som de øvrige variablene har blitt lagt til. I den første modellen, en bivariat regresjonsmodell, som kun tok for seg sammenhengen mellom det å være minoritetsspråklig og score på kunnskapstesten, fant vi en sterk negativ sammenheng, og at de minoritetsspråklige elevene i gjennomsnitt hadde en score på 54,5 poeng lavere enn de majoritetsspråklige elevene. Sammenlignet med modell 2, der modellen i tillegg viste de gjennomsnittlige scorene for førstegenerasjons- og andregenerasjonsinnvandrelevne samt en restkategori, kan vi se at sammenhengen mellom score på kunnskapstesten og det å være minoritetsspråklig har sunket betraktelig. I modell 1 var sammenhengen på -54,5 poeng, mens den i modell 2 var på -12. I modell 3, der elevenes landbakgrunn ble lagt til, var koeffisienten tilhørende det å være minoritetsspråklig på -14. I den fjerde og siste modellen, der elevenes kjønn og foreldrenes høyeste utdanning er lagt til var sammenhengen mellom det å være minoritetsspråklig og score på kunnskapstesten på -7 poeng. I den fjerde modellen var heller ikke resultatet for denne koeffisienten signifikant, noe det var i de øvrige modellene.

5 - Diskusjon og didaktiske implikasjoner

Denne oppgaven søker å belyse problemstillingen;

Hvordan viser heterogeniteten i den norske elevmassen seg i resultater fra kunnskapstesten i ICCS; finnes det gruppede forskjeller basert på ulike aspekter av elevenes bakgrunn?

Funnene i min studie viser at det er mulig å finne klare gruppede forskjeller i score på kunnskapstesten basert på ulike aspekter av elevenes bakgrunn. Regresjonsmodellene viser at det er statistisk signifikante forskjeller mellom den gjennomsnittlige scoren til elever i grupper definert ut ifra elevenes immigrasjonsstatus, landbakgrunn, foreldres utdanningsnivå, minoritetsspråklighet og kjønn. Problemstillingen og oppgaven generelt er utarbeidet med utgangspunkt i en antagelse om at ved å kun fokusere på det overordnede skillet mellom majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elever risikerer man å underkommunisere heterogeniteten som finnes i den norske elevmassen generelt, og i den minoritetsspråklige spesielt. Funnene jeg har gjort har langt på vei vist at antagelsen stemmer. Men hvorfor finner vi disse gruppede forskjellene i score på kunnskapstesten?

Forskning på og om sosial ulikhet viser at reproduksjon av sosiale mønstre er med på å skape vedvarende sosial ulikhet. Dette er blant annet fordi det mange samfunn preges av liten grad av sosial mobilitet, og samtidig at flere av de viktige mekanismene som kan være med på å skape sosial mobilitet betinges av reproduksjon av de sosiale mønstrene. Dette kan man blant annet se gjennom teorien om rasjonell valgteori (Breen & Goldthorpe, 2007). Breen og Goldthorpe har med rasjonell valgteori laget et teoretisk rammeverk for å forstå hvorfor utdanning preges av sosial reproduksjon til tross for at det er et viktig verktøy for å oppnå sosial mobilitet oppover. Deres teori viser blant annet at det er klassede forskjeller i risiko knyttet til ulike veivalg i utdanning (Breen & Goldthorpe, 2007).

Som vi kan se av resultatene av denne studien viser analysene at foreldrenes høyeste oppnådde utdanningsnivå har sammenheng med elevenes score på kunnskapstesten. I forskning på sosial mobilitet er det vanlig å bruke data som beskriver foreldrenes sosiale posisjon gjerne i form av registerdata, eller andre data som gir et bedre bilde av deres sosiale posisjon. Selv om jeg ikke hadde tilgang til denne type data i min studie hadde jeg data som beskriver elevenes foreldres høyeste oppnådde utdanning. Selv om dette ikke gir et utfyllende bilde av den sosiale posisjonen til foreldrene, kan det gi likevel gi en god indikasjon. Dette

ettersom utdanningsnivå gjerne har sterk sammenheng med blant annet arbeidsmarkedsposisjon, som igjen er sentralt for sosial posisjon.

Som vi kunne se i resultatkapittelet så viste modell 4 en positiv sammenheng mellom score på kunnskapstesten og at foreldrene har høyere utdanning. Ifølge Breen og Goldthorpes rasjonelle valgteori og antagelsen om at foreldre ikke ønsker at barna deres skal oppleve mobilitet nedover betyr det at foreldrenes utdanning kan være en viktig indikator for hvordan barna deres gjør det i skolesystemet (2007). Som vi kan se fra tabell 2 er det en sterk skjevfordeling når det kommer til foreldrenes oppnådde utdanning etter hvorvidt elevene er første- eller andregenerasjonsinnvandrere, norskfødte elever med norskfødte foreldre eller i den øvrige kategorien. Dette betyr at den sammenhengen vi ser i modell 4 i realiteten er mer kompleks. I modell 4 ser vi at det at elever har foreldre med høyere utdanning har en positiv sammenheng, der man i gjennomsnitt har 33 poeng mer enn de som ikke har det. Her er det kun inndelt etter hvorvidt elevenes foreldre har høyere utdanning. Som vi kan se i tabell 2 er elevene som er første- eller andregenerasjonsinnvandrere sterkt overrepresentert blant de som har foreldre som ikke har fullført grunnskole (ca. 71 %), eller har grunnskole som høyeste oppnådde utdanning (ca.40 %). Sett opp mot Breen og Goldthorpes teori kan dette være med på å forklare hvorfor elevene i disse gruppene, altså første- og andregenerasjonsinnvandrere, presterer dårligere på skolen. I tillegg til at det påvirker mekanismene i den rasjonelle valgteorien så er det også sannsynlig at det har praktiske konsekvenser som at elevene som har foreldre med lav utdanning har mindre muligheter for å få hjelp til lekser og skolearbeid og på den måten er enda mer avhengig av å få en godt tilpasset opplæring på skolen.

Et viktig aspekt for å forstå hvorfor 1) førstegenerasjonsinnvandrere presterer dårligere enn andregenerasjonsinnvandrere og den øvrige elevmassen og 2) hvorfor det er elever med bakgrunn fra utenfor Europa presterer lavere enn elever fra de andre områdene, er å se på hvor og hvorfor det innvandres til Norge kan man se at det er noen mønstre som går igjen. I datasettet var det som nevnt tidligere ikke variabler som ga nærmere informasjon om elevenes landbakgrunn enn inndelingen Norge, Norden, Europa og utenfor Europa. Tall fra SSB viser at blant land fra utenfor Europa er det flest som innvandrer fra Asia og Afrika (2021). Samtidig viser de at hovedgrunnen for migrasjonen for disse kontinentene er flukt og familie (SSB, 2021). Dette kan ha implikasjoner for elevenes utdanning, både for første- og andregenerasjonsinnvandrere. Dersom man migrerer på grunn av flukt er det ikke usannsynlig at dette betyr at man ikke har hatt mulighet til å følge et ordinært undervisningsløp, noe som kan ha innvirkning på skoleprestasjoner i landet man ender opp i. Det kan også påvirke

andregenerasjonselever i den forstand at de ikke kan få støtte til lekser eller arbeid med skole fordi deres foreldre ikke har kunnskaper og erfaringer som barna deres kan bruke.

Når det kommer til de didaktiske implikasjonene av denne studien er det særlig to aspekter jeg ønsker å trekke frem. Det ene er at denne studien viser at mangfoldssensitiv undervisning bør få en større plass i faget. Ettersom studien viser at de elevene som presterer dårligst er elever som kommer fra land utenfra Europa, kan man tenke seg at dette har sammenheng med at de ikke føler at deres erfaringer og referanser fra egen, ellers foreldres – og med det det man gjerne snakker om hjemme, kultur og samfunnsstrukturer gyldiggjøres i undervisningssammenheng. Det å implementere flere eksempler fra andre samfunn og kulturer som skiller seg mer fra det vi finner i Norge, kan også bidra til å gjøre alle elever i bedre stand til å forstå teoretiske konsepter og samfunnsfaglige begreper. Noe samfunnsfaglig kunnskap, herunder særlig begreper, kan være vanskelig å forstå dersom man ikke får gode eksempler på hva det teoretiske definerte utgjør i den virkelige verden.

Den andre implikasjonen jeg ønsker å trekke fram er at denne studien viser er at å implementere flerspråklighetsperspektiver kan være nyttig. Hvistendahl (2008) viser at selv om elever får opplæring på morsmål er det gjerne i en kortere periode enn hva de trenger for å faktisk få full utnyttelse av den. Ved å implementere flerspråklighet som et perspektiv i alle fag, og som et didaktisk prinsipp vil dette kunne gi mange elever muligheten til å trekke på alle sine språklige ferdigheter og kunnskaper i alle fag. Dette er noe som vil kunne være hensiktsmessig i alle fag, men ettersom samfunnsfag er et begrepstungt fag vil det kunne ha fordeler i arbeidet med disse ferdighetene. Også kulturelt mangfold og identitet er viktige tema i samfunnsfag vil det å implementere flerspråklighet i faget kunne passe godt inn med eksisterende kompetansemål. Studier som for eksempel Roland (2020) undersøkte hvordan det å bruke oversatte tekster til elevenes morsmål fungerte i samfunnsfagopplæringen. Det hun fant var at noen elever responderte godt på det, men at det var en del variasjon i hvordan elevene mottok det. Dette tyder på at for at flerspråklighet som en del av samfunnsfagdidaktikken skal fungerer er det viktig at det er noe man jobber med over tid.

6 – Konklusjon

Denne oppgaven har forsøkt å belyse problemstillingen;

Hvordan viser heterogeniteten i den norske elevmassen seg i resultater fra kunnskapstesten i ICCS; finnes det gruppede forskjeller basert på ulike aspekter av elevenes bakgrunn?

For å svare på problemstillingen utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål basert på tidligere forskning som har dannet utgangspunktet for de fire regresjonsmodellene jeg har brukt i undersøkelsen min.

- 5) Er det variasjon i score til majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elever?
- 6) Er det i tillegg variasjon i scoren mellom elever født i Norge med norskfødte foreldre, andregenerasjons- og førstegenerasjonsinnvandrere?
- 7) Er det i tillegg til 1) og 2) er det variasjon mellom gruppene elever med ulike landbakgrunn?
- 8) Er det i tillegg til 1), 2) og 3) variasjon mellom elever med ulikt kjønn og foreldres utdanningsnivå?

Funnene i min studie viser at det er mulig å finne klare gruppede forskjeller i score på kunnskapstesten basert på ulike aspekter av elevenes bakgrunn. Regresjonsmodellene viser at det er statistisk signifikante forskjeller mellom den gjennomsnittlige scoren til elever i grupper definert ut ifra elevenes immigrasjonsstatus, landbakgrunn, foreldres utdanningsnivå, minoritetsspråklighet og kjønn. Problemstillingen og oppgaven generelt er utarbeidet med utgangspunkt i en antagelse om at ved å kun fokusere på det overordnede skillet mellom majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elever risikerer man å underkommunisere heterogeniteten som finnes i den norske elevmassen generelt, og i den minoritetsspråklige spesielt. Denne antagelsen er basert på funn blant annet i Hermansen (2016) og Steinkjellner (2017) som viser både at førstegenerasjonsinnvandrere i skolen presterer dårligere enn andregenerasjonsinnvandrere og den øvrige befolkningen. I tillegg viser Hermansen at det er variasjoner basert på landbakgrunn der man ser at alder ved ankomst hos innvandrere med bakgrunn fra Asia, Midtøsten, Arabiske land og Afrika har større negativ effekt på deres livsjanser, herunder i utdanning (Hermansen, 2016).

Funnene i denne studien viser de samme overordnede trendene som hos Hermansen (2016) og Steinkjellner (2017). Modell 1 viser at det er en negativ sammenheng mellom score på

kunnskapstesten og det å være minoritetsspråklig. I modell 2 kan vi se at det i tillegg til å være en negativ sammenheng mellom det å være minoritetsspråklig og elevenes score, er det negativ sammenheng mellom det å være første- og andregenerasjonsinnvandrere. Den sterkeste sammenheng finner vi i koeffisienten til førstegenerasjonsinnvandrere. I modell tre er det lagt til landbakgrunn for elevene. I denne modellen finner vi det samme som i modell 3 samt at det i tillegg er sterkere negativ sammenhenger for elevene med landbakgrunn fra utenfor Europa enn elevene fra Europa, og igjen svakere sammenheng for elevene med bakgrunn fra Norden. I den fjerde og siste modellen finner jeg at det i tillegg er en positiv sammenheng mellom score på kunnskapstesten og det å være jente, samt at det er positiv sammenheng mellom score og det å ha foreldre med høyere utdanning.

Forklaringer på funnene knyttes til teori om reproduksjon av sosiale mønstre og sosial mobilitet i utdanning, samt at elevenes landbakgrunn er viktig for å forstå forskjellene. Funnene viser at det å bruke det tradisjonelle skillet mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever gjør at man står i fare for å underkommunisere viktige aspekter av heterogeniteten i elevmassen i norsk skole. Ettersom det norske samfunnet har blitt stadig mer mangfoldig de siste årene, og at innvandringene til Norge i dag representerer et bredere spekter av bakgrunnsland og årsaker til innvandring, kan man si at det tradisjonelle skillet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige var bedre egnet for det nivået av innvandring og mangfold det norske samfunnet hadde for bare noen tiår siden. Dette er også sentralt når det kommer til didaktiske implikasjoner; ved å ha et mer nyansert syn på minoritetsspråklige elever kan gjøre det lettere å ta didaktiske valg.

6.1 Veien videre

Denne studien viser at det å kun ta for seg det overordnede skillet mellom majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elever gir et unøyaktig bilde av heterogeniteten vi finner i norske elever. Derfor håper jeg at fremtidig skoleforskning, både generelt, men også innenfor samfunnsfagdidaktikk spesielt, vil forsøke å få fram den variasjonen som eksisterer der ute. Og dette først og fremst fordi det å gi et mer fullstendig og nøyaktig bilde av de forskjellene som finnes er viktige redskaper for å kunne tilrettelegge best mulig for alle elever, og på denne måten gjøre det lettere å gjøre forskjellene mellom ulike grupper av elever mindre. Å få fram den eksisterende heterogeniteten vil kunne gjøre det lettere å i neste ledd minke den særlig hvis denne kunnskapen kan brukes til i alle ledd av skolesystemet. Altså kan dette være

viktig kunnskap både for lærerne i klasserommet, de som utarbeider skolebøker og ikke minst også de som utarbeider læreplaner, og skolesystemet for øvrig.

I forlengelse av dette håper jeg at flerspråklighet vil bli en større del av didaktikken i alle fag; ikke bare primært i språkfag slik det er nå. Funnene i denne studien, samt hos Hermansen (2016) og Steinkjellner (2017), viser at språkbarrierer kan være en av forklaringene på forskjeller i prestasjoner både i samfunnsfag og øvrige fag. Å implementere flerspråklighetsperspektiver i alle fag vil kunne ha en positiv innvirkning da det kan gjøre det lettere for elevene å lære og ta i bruk eksisterende kunnskap og erfaringer. Jeg vil her også presisere at i tillegg til at det trengs mer forskning på dette området, kan det også være hensiktsmessig at flerspråklighetsdidaktikk skal få en større plass i lærerutdannelsen. Slik det er for eksempel på lektorprogrammet er det primært de som har nordisk som får innføring i NOAS (Norsk som andrespråk), mens jeg mener at mye av innholdet i dette faget er noe alle lærerstudenter kan ha bruk for. En ide er å implementere elementer fra NOAS som en del av det pedagogiske innholdet som er felles for alle studenter for eksempel ved lektorprogrammet. For at slike ting skal skje er det viktig at kunnskap om viktigheten av flerspråklighet som en del av all utdanning anerkjennes på alle nivåer; i NOU:7 fra 2010 ser man at de fremmer viktigheten av at flerspråklighet får en større plass i utdannelsen, samtidig som de sier at det er norskfaget som må styrkes for å implementere dette (NOU, 2010, 2010:7).

Litteraturliste

- Ayoubi, S. A. (2021). En flerspråklig og kultursensitiv tilnærming til arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag. Oslo, <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90953>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Birkeland, G. E., Heggebø, K., & Rogstad, J. (2017) Additive or Multiplicative Disadvantage? The Scarring Effects of Unemployment for Ethnic Minorities, *European Sociological Review*, Volume 33, Issue 1, February 2017, Pages 17–29, <https://doi.org/10.1093/esr/jcw030>
- Breen, R. og J. H. Goldthorpe. (1997). «Explaining educational differentials - Towards a formal rational action theory». *Rationality and Society* 9:275–305.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, L. Aase, L. Aase, A.-B. Fenner, & K. Børhaug (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 171–183). Fagbokforl.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019, 17. juni). <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/om-nesh>
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (red.) *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*, 177-213. Oslo: Abstrakt forlag

- Durkheim, E. (1956). Education: Its Nature and its Role. *Education and Sociology*, 61-90.
New York: The Free Press.
- Furseth, I. & Everett, E. (2012). Masteroppgaven: Hvordan begynne og fullføre. Oslo:
Universitetsforlag.
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–
70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Grusky, D., B., & Weisshaar, K., R., (2014). "Ch. 1a: The Questions We Ask About
Inequality" in David B. Grusky (ed.) *Social Stratification: Class, Race, and Gender in
Sociological Perspective* (Pp. 1-16). 4th ed. Boulder: Westview Press.
- Grusky, D., B., & Weisshaar, K., R., (2014). "Ch. 5: A Compressed History of Inequality" in
David B. Grusky (ed.) *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological
Perspective* (Pp. 44-52). 4th ed. Boulder: Westview Press.
- Hatvik, K. (2021) Flerspråklige lesestrategier: Arbeid med oversatte tekster i
samfunnsfagundervisning for ungdommer med kort botid. Oslo,
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90970>
- Hellevik, O. (2002). Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Hermansen, A. S. (2016). Moving Up or Falling Behind? Intergenerational Socioeconomic
Transmission among Children of Immigrants in Norway. *European sociological
review*, 32(5), 675–689. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw024>
- Hermansen, A. S. (2017). Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks? Om
sosioøkonomisk integrering blant innvandrere og deres etterkommere i Norge. I *Norsk
Sosiologisk Tidsskrift*
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). Unge
medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i

- Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016) (NOVA Rapport nr. 15/17). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/rapporter/2017/iccs.pdf>
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.) Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches (s. 277–316). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Jopling, M. (2019). Using quantitative data. I M. Lambert (Red.), Practical Research Methods in Education. An Early Researcher's Critical Guide (s. 55–66). London: Routledge.
- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W. & Carstens, R. (2018). ICCS 2016 User Guide for the International Database. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Koritzinsky, T. (2002). Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I Erdal, Silje Førland; Granlund, Lise & Ryen, Erik (Red.), Samfunnsfagdidaktikk. Universitetsforlaget. s. 156–172.
- Mehmetoglu, M. & Jakobsen, T. G. (2017). Applied Statistics Using Stata: A Guide for the Social Sciences. Los Angeles: Sage.
- Meld St. 6 (2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap, Barne- og familiedepartementet, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>
- Nadim, M. (2019). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. Midtbøen & Arnfinn Midtbøen (1982-) (redaktør) (Red.), *Boundary struggles : contestations of free speech in the Norwegian public sphere* (s.

- 229–259). Cappelen Damm akademisk NOASP.
<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/16>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet
- OECD (2009). PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264056275-en>
- Rambøll. (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom* (Rambøll Rapport for FoU-prosjekt 184002, 2018). Hentet fra
<https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetssaker/sprakopplering-til-minoritetsungdom.pdf>
- Ringdal, Kristen (2010): ”Sosial mobilitet”, 185-195 i *Klassebilder, Universitetsforlaget*, Dahlgren, Kenneth og Ljunggren, Jørn red. (2010)
- Roland, V. (2020) Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagsundervisningen: arbeid med oversatte tekster, Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82956>
- Schulz, W., Ainley, J, Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016: Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Skog, O. J. (1998). *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stanley, W.B. (2015). *Social studies and the social order: Transmission or transformation?* In Parker, W.C. (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, 17-24. Routledge: New York

- Steinkjellner, A. (2017) Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? I Sandnes, T. (red.) *Innvandrere i Norge 2017*, Statistiske analyser 155, Statistisk Sentralbyrå
- Svagård, V. og Huang, L. (2017). ICCS undersøkelsen 2016: Metodenotat for den norske datainnsamlingen (NOVA Notat 5/17). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6450>.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon* (Rapport 2014 Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/Helhetlig%20oppf%C3%B8lging%20WEB.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nno>
- Vertovec, S. (2007) Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, 1024-1054, DOI: [10.1080/01419870701599465](https://doi.org/10.1080/01419870701599465)

Vedlegg – do fil

do-fil masteroppgave - martine holst romen.do - Printed on 01.03.2022 10:14:26

```
1 *do-fil for masteroppgave - Martine Holst Romen*
2
3 use M:\master\data\ISGNORC3.dta
4
5 *GENERERTE VARIABLER*
6 gen immigrasjonsstatus =0
7 replace immigrasjonsstatus =1 if IS3G04CN !=57801 & IS3G04BN !=57801 & IS3G04AN !=57801
8 replace immigrasjonsstatus =2 if IS3G04CN !=57801 & IS3G04BN !=57801 & IS3G04AN ==57801
9 replace immigrasjonsstatus =3 if IS3G04CN ==57801 & IS3G04BN !=57801 & IS3G04AN ==57801
10 replace immigrasjonsstatus =3 if IS3G04CN !=57801 & IS3G04BN ==57801 & IS3G04AN ==57801
11 replace immigrasjonsstatus =3 if IS3G04CN ==57801 & IS3G04BN ==57801 & IS3G04AN !=57801
12 replace immigrasjonsstatus =3 if IS3G04CN ==57801 & IS3G04BN !=57801 & IS3G04AN !=57801
13 replace immigrasjonsstatus =3 if IS3G04CN !=57801 & IS3G04BN ==57801 & IS3G04AN !=57801
14 replace immigrasjonsstatus =. if IS3G04CN ==.
15 replace immigrasjonsstatus =. if IS3G04BN ==.
16 replace immigrasjonsstatus =. if IS3G04AN ==.
17 tab immigrasjonsstatus , missing
18 *variabel generert for å vise hvorvidt elevene er førstegenerasjonsinnvandrere,
19 andregenerasjonsinnvandrere eller født i Norge av to norskfødte foreldre, pluss restkategori for
20 elevene som ikke faller inn i disse kategoriene*
21 gen elevlandbakgrunn =.
22 replace elevlandbakgrunn =1 if IS3G04CN ==57801 & IS3G04BN ==57801
23 replace elevlandbakgrunn =2 if IS3G04CN ==57802
24 replace elevlandbakgrunn =3 if IS3G04CN ==57803
25 replace elevlandbakgrunn =4 if IS3G04CN ==57804
26 replace elevlandbakgrunn =2 if IS3G04BN ==57802
27 replace elevlandbakgrunn =3 if IS3G04BN ==57803
28 replace elevlandbakgrunn =4 if IS3G04BN ==57804
29 replace elevlandbakgrunn =. if IS3G04CN ==.
30 replace elevlandbakgrunn =. if IS3G04BN ==.
31 tab elevlandbakgrunn , missing
32 *variabel generert for å vise elevens landbakgrunn gruppert etter Norge, Norden utenom Norge, land
33 ellers i Europa eller land utenfor Europa*
34 gen minoritetsspr =0
35 replace minoritetsspr =1 if IS3G05 ==0
36 replace minoritetsspr =. if IS3G05 ==.
37 tab minoritetsspr , missing
38 *variabel generert for å gjøre det lettere å tolke regresjonsanalysene, kun bytte av referanseverdi,
39 ingen andre endringer mellom IS3G05 og minoritetsspr*
40 gen forutd =.
41 replace forutd =0 if S_HISCED ==0
42 replace forutd =0 if S_HISCED ==1
43 replace forutd =0 if S_HISCED ==2
44 replace forutd =1 if S_HISCED ==3
45 replace forutd =1 if S_HISCED ==4
46 replace forutd =. if S_HISCED ==.
47 tab forutd , missing
48 *DESKRIPTIV ANALYSE*
49 tab elevlandbakgrunn IS3G05, missing col row
50
51 tab S_GENDER IS3G05, missing col row
52
53 tab immigrasjonsstatus IS3G05, missing col row
54
55 tab S_GENDER IS3G05, missing col row
56
57 tab S_HISCED IS3G05, missing col row
58
59 tab IS3G05, missing
```

```
60
61 tab immigrasjonsstatus elevlandbakgrunn , missing col row
62
63 sum PV1CIV
64
65
66 *REGRESJONSANALYSER*
67 reg PV1CIV minoritetsspr
68 *språk i hjemmet som uavhengig variabel; den samme variabelen som er brukt i den norske rapporten,
69   men omvendt - se genererte variabler*
70
71 reg PV1CIV minoritetsspr i.immigrasjonsstatus
72
73 reg PV1CIV minoritetsspr i.elevlandbakgrunn #i.immigrasjonsstatus
74
75 reg PV1CIV minoritetsspr i.elevlandbakgrunn #i.immigrasjonsstatus forutd S_GENDER
--
```