



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap - spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020  Åpen
Forfatter: Ann Karin Østbø Fidjeland	..... (signatur forfatter)
Veileder: Erling Roland, Professor i pedagogisk psykologi	
Tittel på masteroppgaven: Læreres holdninger til et inkluderende klasserom Engelsk tittel: Teachers' attitudes towards an inclusive classroom	
Emneord: Holdninger Erfaringer Mestringstro Kulturelt mangfold Kvantitativ metode	Antall ord: 16 219 + vedlegg/annet: 4 491  Stavanger, 10.06.20

# Forord

Det har vært spennende å være med piloteringen av prosjektet CHANCES. Prosjektet har økt min bevissthet rundt kulturelt mangfold og holdninger.

En stor takk til veilederen min, Erling Roland, Professor ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Konstruktive og gode tilbakemeldinger, med et fokus på det positive, har gjort arbeidet mer motiverende. Det har vært en lærerik prosess. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig og tålmodig.

Takk til alle andre rundt meg som har vist forståelse, vært oppmuntrende og støttende. Takk til min kjære for fine diskusjoner om metode rundt middagsbordet, og sene kvelder sammen på SPSS. Takk for at du har stått opp om morgenen med 2-åringen vår, slik at jeg har fått de beste forutsetningene for å skrive. Takk til den lille i magen, som har gitt meg noen motivasjonsspark innimellom (og som heldigvis ikke har kommet før termin).

Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre oppgaven uten støtte og hjelp fra mine gode foreldre, som har stilt opp mer enn noen kan forvente.

Ann Karin Østbø Fidjeland

Stavanger, juni 2020

# Innholdsliste

Tabelloversikt.....	5
Figuroversikt .....	5
Sammendrag.....	6
1.0 Innledning.....	7
1.1 Analysemodell.....	11
2.0 Hovedbegrepene.....	13
2.1 Holdninger.....	13
2.1.1 Holdningsstyrke.....	14
2.1.2 Holdninger til kulturelt mangfold.....	15
2.2 Mestringstro.....	17
2.2.1 Lærers mestringstro.....	18
2.2.2 Mestringstro i undervisningen.....	20
2.3 Erfaringer.....	24
2.3.1 Erfaringer med kulturelt mangfold.....	24
3.0 Relasjonene i modellen.....	26
3.1 Relasjon mellom erfaring og holdninger.....	26
3.2 Relasjon mellom erfaring og mestringstro.....	28
3.3 Relasjon mellom mestringstro og holdninger.....	29
4.0 Metodisk tilnærming.....	31
4.1 Design.....	31
4.2 Utvalg.....	31
4.3 Variabler.....	33
4.3.1 Validitet og reliabilitet.....	36
4.4 Forskningsetiske vurderinger.....	39
5.0 Resultater.....	41
5.1 Faktoranalyser.....	41
5.2 Deskriptiv statistikk.....	46
5.3 Bivariate korrelasjoner.....	47
5.4 Regresjonsanalyse.....	48
6.0 Diskusjon.....	52
6.1 Første mål: Utvikle skalaer.....	54
6.2 Andre mål: Undersøke sammenhenger.....	56
7.0 Konklusjon.....	59
Referanser.....	61

Vedlegg .....	66
Vedlegg A: Bivariate korrelasjoner .....	66
Vedlegg B: Godkjenning fra NSD .....	67
Vedlegg C: Spørreundersøkelse.....	69

## **Tabelloversikt**

Tabell 1: Demografiske variabler.....	32
Tabell 2: Item brukt i erfaringsskala.....	42
Tabell 3: Item brukt i holdningsskala.....	43
Tabell 4: Item brukt i skala om relasjonell mestringstro.....	43
Tabell 5: Item brukt i skala om didaktisk mestringstro.....	44
Tabell 6: Faktoriøsning med fire faktorer.....	45
Tabell 7: Deskriptiv statistikk.....	46
Tabell 8: Bivariate korrelasjoner.....	48
Tabell 9: Regresjonsanalyse.....	49
Tabell 10: Regresjonsanalyser med tredjefaktorer.....	51

## **Figuroversikt**

Figur 1: Analysemodell.....	11
Figur 2: Mestringstro som en selvforsterkende prosess.....	19
Figur 3: Resultatene i analysemodellen.....	50

# Sammendrag

Problemstillingen i dette prosjektet er: «Har lærere som har god mestringstro en mer positiv holdning til kulturelt mangfold?». Prosjektet hadde to mål. Først å utvikle skalaer om norske læreres holdninger til kulturelt mangfold, erfaring med mangfold, didaktisk og relasjonell mestringstro. Deretter å undersøke sammenhengen mellom disse.

Studien er tilknyttet CHANCES-prosjektet ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, som skal identifisere faktorer som fremmer eller hindrer psykologisk velvære, sosial inkludering og skoleengasjement hos nyankomne elever i Norge. Oppgaven min er basert på piloteringen før hovedprosjektet, der formålet var å utvikle spørreskjemaet og å teste ut skalaer.

Dette er en tverrsnittstudie med kvantitativ tilnærming. Dataene ble samlet inn ved hjelp av en spørreundersøkelse, og sammenhenger er undersøkt med korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser.

Vi fikk 64 svar på pilottesten (28.9%), og har tatt hensyn til svarprosenten og lite utvalg i diskusjonen av funnene. Skalaene ble vurdert som gode med tilfredsstillende indre konsistens, faktorladninger og begrepsvaliditet.

Generelt har deltakerne svært positive holdninger til kulturelt mangfold. Vi fant en signifikant sammenheng mellom erfaring og holdninger, og en liten ikke-signifikant indirekte sammenheng mellom erfaringer og holdninger gjennom didaktisk eller relasjonell mestringstro.

Funnene i studien støtter ikke problemstillingen om at lærere med god mestringstro har mer positive holdninger til kulturelt mangfold. Det kan ikke utelukkes at funnene hadde vært annerledes i et større utvalg.

I videre forskning ville det være interessant å prøve ut skalaene i et større representativt utvalg.

# 1.0 Innledning

Temaet læreres holdninger til et inkluderende klasserom er valgt på bakgrunn av personlig interesse og et ønske om mer kunnskap om et klasserom som stadig endrer seg. Ved å undersøke holdninger mot kulturelt mangfold og relatere dette til erfaring og didaktisk og relasjonell mestringstro, håper jeg å finne ut mer om hva som gjør at noen lærere får til å undervise i klasserom med stort kulturelt mangfold mens andre ikke.

Mangfold er i utgangspunktet et begrep som favner alle. Mennesker har ulike holdninger, meninger, etnisitet, sosioøkonomisk bakgrunn, religion, interesser, kjønn, legninger, væremåter, opplevelser og erfaringer (A. B. Lund, 2018). Når vi snakker om mangfold i skolen er vi mest opptatt av forskjeller, og selv om mangfold og forskjeller er begrep som hører sammen, påpeker Hylland Eriksen (2007) at mangfold er positivt ladet mens forskjeller er negativt ladet.

Denne rapporten har som hensikt å finne sammenhenger, ikke bevise eller motbevise at mangfold er bra. Positive holdninger til mangfold er likevel det vanligste (Brekke & Mohn, 2018), og offisielle dokumenter i Norge uttrykker også en slik holdning. Slik har det ikke alltid vært. I forbindelse med at Norge fikk sin egen grunnlov i 1814, kom det også en regulering av religiøse grupperes adgang til riket; munkeordener, jesuitter og jøder ble nektet adgang. Gud og fedreland stod sterkt, og frykt, mistenksomhet og hat mot jøder styrket jødefobien (Eriksen, Harket & Lorenz, 2005). Vi har ikke lenger en jødeparagraf, men hat mot andre kulturer og religioner er fortsatt aktuelt. Skolen har en viktig rolle i samfunnet gjennom formidling av verdier og holdninger, derfor er det viktig å vite hvordan lærere forholder seg til det økende mangfoldet.

Ved å bruke en mangfolds-sensitiv pedagogikk, har en til hensikt å utnytte potensialet hver av elevene representerer. For å få det til, må utdanningen være preget av dialog der hver enkelt kan ta egne valg, stille spørsmål og ha mulighet til å bidra til endring. Dette er en kritisk pedagogikk som stiller spørsmål med hva og hvordan noe formidles, og hvilke konsekvenser det har for elevenes forståelse og utvikling (Munthe, 2011). Elever må møte en positiv holdning til egen kultur i skolen, uavhengig av hvilken kultur det er. En lærer må være oppmerksom på ulike behov i klasserommet, for hvert klasserom består av mange forskjellige

erfaringer og bakgrunner, med ulike tenkemåter og måter å forholde seg til læreren på (Munthe, 2011).

Ulike kulturer innebærer ulik identitet, etnisitet, tradisjoner, levemåter, språk, religion, historie, holdninger, erfaringer, normer, verdier og mye mer, som til sammen skaper et kulturelt mangfold (Munthe, 2011). Det er dette kulturelle mangfoldet jeg ønsker å se mer på i denne rapporten.

Det har vært et skifte i den offentlige debatt, fra å snakke om fremmedkulturelle til flerkulturelle til mangfold. Det har vekslet mellom kulturell assimilering der minoriteter må følge majoritetens normer og ikke sine egne, og kulturell integrering der alle blir anerkjent, minoriteter kan bevare sine verdier og samtidig være en del av et felleskap (Fandrem, 2011). Klarer lærerne å henge med i utviklingen? Vi vet at inkludering og mangfold er kjernebegrep i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Hvordan kommer dette til uttrykk i skolen?

I Meld. St. 20 (2012–2013): På rett vei skrives det at det økende mangfoldet gir muligheter og utfordringer. En må jobbe med å lære å fremme toleranse, respekt og demokratiforståelse. Mangfoldet skal synliggjøres og tilrettelegges for, og det skal jobbes med toleranse og aksept for forskjellighet (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

I utredningen om elevenes læring i fremtidens skole presiseres det at skolen har ansvar for å utvikle kompetanse om demokrati (NOU 2014: 7). Med et større mål om sosial utjevning har satsingen på kompetanse for mangfold (Lødding, Rønsen & Wollscheid, 2018) hatt et mål om at skole- og barnehageansatte skal støtte personer med minoritetsbakgrunn slik at det er flere som fullfører utdanningsløpet. Prinsipper for å sikre dette handler om at mangfold er en ressurs som skal verdsettes i utdanningsløpet, utdanningen skal preges av verdier som demokrati og toleranse, tidlig innsats og tilpasset innsats, langvarig andrespråksopplæring og generelt at tiltak tar hensyn til det flerkulturelle mangfoldet. Læringsstrategier som er vanlige for norsk skole brukes gjerne uten å ta hensyn til elevenes bakgrunn, og vil da oftere se elevenes mangler enn elevenes muligheter (Hauge, 2014). Ved å se på mangfoldet som en ressurs, har en et fokus på at erfaringer og bakgrunn skal brukes og verdsettes og bidra til innsikt og forståelse (Hauge, 2014).

I en studie av læreres forståelse av mangfoldbegrepet (A. B. Lund, 2018) kommer det frem at begrepet er lite forpliktende og upresist å forholde seg til. Mangfoldbegrepet bør bevisstgjøres



slik at det er tydelig for hele skolens praksis og bør ha et fokus som underbygger ideer om demokrati og likeverd, og kommer alle elevene til gode. Dette kan være et viktig holdningsskapende arbeid for lærere.

Skolens tilretteleggelse av undervisning henger tett sammen med inkluderingsbegrepet. En operasjonalisering av inkluderingsbegrepet er å skape fellesskapsfølelse slik at alle kjenner tilhørighet i gruppe eller klasse, at hver enkelt opplever det verdifullt å delta og bidra til fellesskapet og få utbytte av det, og øke demokratisering der alle blir hørt (Bachmann & Haug, 2006).

Å være inkludert i skolesystemet har også økonomiske konsekvenser både for eleven og samfunnet. Av alle førstegenerasjons innvandrere som begynte videregående i 2013, var det 42,3% som fullførte på fem år (Statistisk sentralbyrå, 2019). Å ikke fullføre kan gjøre det vanskelig å få seg jobb, som igjen bidrar til sosial ulikhet. Jeg er med på CHANCES-prosjektet, som går ut på å identifisere faktorer som fremmer og hindrer psykologisk velvære, sosial inkludering og skoleengasjement for nyankomne elever i Norge. Dette er viktig, fordi målet i prosjektet er å sikre livslang læring for alle gjennom kvalitet og inkluderende opplæring. Mitt fokus vil være på læreres holdninger til et inkluderende klasserom.

En viktig hensikt med min rapport er å undersøke i hvilken grad lærers mestringstro, troen på egen kompetanse for å undervise i et mangfoldig klasserom, er relatert til læreres holdninger, og erfaringer, og kontrollere for kjønn. Jeg velger å skille begrepet mestringstro mellom didaktisk og relasjonell mestringstro, og ønsker å undersøke om en av dem predikerer holdninger sterkere enn den andre. Dette kan være interessant å finne ut av, og vil bli mer utdypet i neste kapittel.

### **Min problemstilling er:**

«Har lærere som har god mestringstro en mer positiv holdning til kulturelt mangfold?»

Prosjektet har to mål:

1. Med bakgrunn i etablerte skalaer, utvikle skalaer om norske læreres holdninger til kulturelt mangfold, erfaring med mangfold og mestringstro

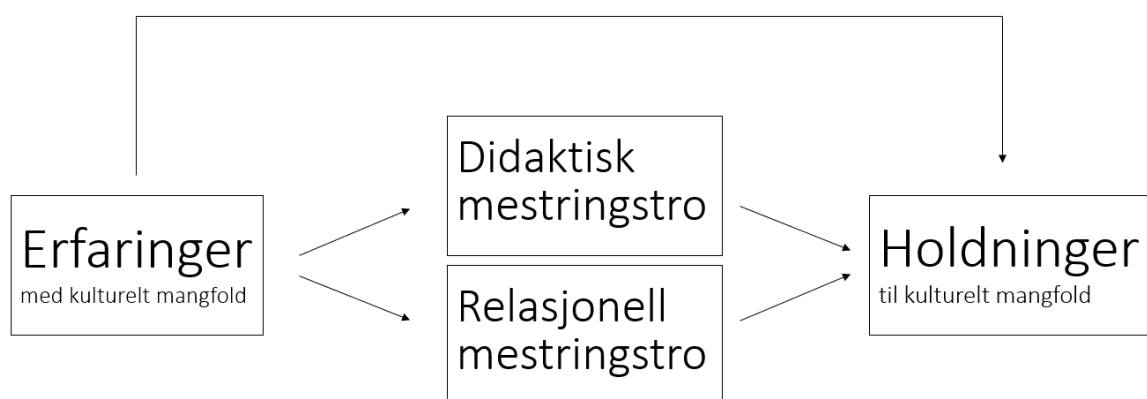
2. Undersøke sammenhenger mellom læreres tro på egen didaktiske og relasjonelle kompetanse i et mangfoldig klasserom og læreres holdninger til kulturelt mangfold, og sjekke hvilken grad dette er knyttet til erfaring med mangfold.

Innledningsvis skal begrepene mestringstro og holdninger utdypes, og begrepet erfaring blir også belyst. Videre blir anvendt metode beskrevet, og statistiske analyser forklares. Det vil også bli en gjennomgang av aktuelle skalaer, fordi et av delmålene mine for rapporten er å teste ut etablerte skalaer om læreres holdninger, mestringstro og oppfatninger om kulturelt mangfold, og undersøke hvordan skalaene fungerer i Norge. Resultatene blir presentert etter metodedelen, og funnene blir videre drøftet i diskusjonskapittelet, knyttet opp mot relevant teori og en vurdering av styrker og svakheter i rapporten. Rapporten avsluttes med en konklusjon, med anbefalinger for videre forskning.

## 1.1 Analysemodell

Jeg har laget en analysemodell for å illustrere et mulig forhold mellom erfaringer med mangfold, didaktisk og relasjonell mestringstro og holdninger til mangfold. Modellen er en teoretisk konstruksjon og illustrerer kausal retning fra venstre mot høyre. Jeg vil senere – i diskusjonsdelen – komme tilbake til spørsmålene knyttet til kausalitet. Demografiske variabler brukes som kontrollvariabler.

**Figur 1:** Analysemodell



**Kulturelt mangfold** blir i denne rapporten brukt om ulike identiteter, etnisitet, tradisjoner, levemåter, språk, religion, historie, holdninger, erfaringer, normer og verdier. Mangfold favner egentlig det meste, men jeg har valgt å fokusere på den kulturelle delen av mangfoldet.

**Holdninger** kan både være sterke og svake. Holdninger er følelser, oppfatninger og atferd rettet mot objekter, grupper, hendelser eller symboler (Hogg & Vaughan, 2005). I denne rapporten skal jeg se på holdninger til kulturelt mangfold. Med bakgrunn i Ponterotto, Baluch, Greig og Rivera (1998) sin definisjon på lærers multikulturelle holdninger og bevissthet, måles holdninger til mangfold i denne rapporten gjennom å være komfortabel med og vise sensitivitet overfor kulturelt mangfold i klasserommet.

**Mestringstro** kommer fra det engelske ordet «self-efficacy» (Bandura, 1986, 1997). Teorien om mestringstro handler om hvilke forventninger en har om å lykkes eller feile, og hvordan disse forventningene påvirker det faktiske utfallet av handlingen. En må ha tro på at en har

evner til å klare å utføre handlingen som er nødvendig for å få det utfallet en ønsker. Jeg ønsker å skille mellom didaktisk mestringstro og relasjonell mestringstro, for å se om det finnes forskjeller mellom disse når det gjelder relasjonen til holdninger til kulturelt mangfold.

**Didaktisk mestringstro** vil være mestringstro som gjelder undervisning og faglige utfordringer i klasserommet. **Relasjonell mestringstro** vil omfatte lærers mestringstro på å skape relasjoner med elevene sine, indikert med å håndtere relasjonelle utfordringer og motivere.

**Erfaringer** bygges gradvis opp, av kompetanse og kunnskap (Dewey, 1916). Erfaringer er kunnskap en får gjennom sansing og handling, og påvirkes både av miljø og oppvekst (Vollebergh, Iedema & Raaijmakers, 2001). I min rapport ser jeg på læreres erfaringer med mangfold gjennom utdanning, arbeidserfaring, reiser, interesse for og kontakt med andre kulturer. Jeg skal se på om erfaringer med mangfold påvirker holdningene en har til mangfold.

## 2.0 Hovedbegrepene

### 2.1 Holdninger

En generell definisjon på holdninger er «...a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor» (Eagly & Chaiken, 1993, s. 1). Det er en evaluering med en grad av favorisering eller misnøye mot holdningsobjektets egenskaper. Når man skaffer seg informasjon om et objekt, dannes holdninger spontant (Ajzen, 2001).

Holdninger har to funksjoner (Vogel, Wänke & Bohner, 2016). Den første funksjonen er organisering av kunnskap, der en kategoriserer et miljø som vennlig eller fiendtlig for å vurdere om en skal tilnærme seg eller unngå det. Dette er en utilitaristisk funksjon, for å oppnå positive effekter og minimere negative konsekvenser. I noen tilfeller vil holdningene veilede oss mot det vi ønsker å oppnå, og som er i tråd med egne verdier (Vogel et al., 2016). Det er likevel ikke alle holdninger som har denne tosidige forklaringen, med å kategorisere miljøet som vennlig eller fiendtlig.

Den andre funksjonen holdninger har, er å tilfredsstillere høyere psykologiske behov.

Holdninger kan uttrykke en symbolsk funksjon, ved å ha holdninger som er sosialt aksepterte. Holdninger kan være en uttrykkelse av verdier, en sosial tilpasning, en reduksjon av trussel mot seg selv eller reduksjon av indre konflikter (Vogel et al., 2016). Den har en selvbeskyttende funksjon ved å ha positive holdninger til de som er «innenfor» i et miljø, og negative holdninger til de som er «utenfor».

En kjent modell for å forklare holdninger, er tre-komponentmodellen (Vogel et al., 2016).

Holdninger deles inn i tre komponenter; affekt, kognisjon og atferd. Affekt er de følelsene et menneske har, rettet mot holdningsobjektet. Den kognitive komponenten er menneskets kunnskap og oppfatninger om holdningsobjektet (Bizer, Barden & Petty, 2003).

Atferdskomponenten handler om det vi gjør, eller ikke gjør, knyttet til vedkommende følelser og tanker om objektet. Hvordan jeg har dekket disse komponentene i min holdningsskala, kommer jeg tilbake til i metodekapittelet.

Holdninger er et samspill mellom disse komponentene; affekt, kognisjon og atferd. Vi kan ha holdninger til det meste, og disse holdningsobjektene kan være alt fra ting, personer, grupper og abstrakte ideer (Vogel et al., 2016). Mange har for eksempel forskjellige holdninger til klimapolitikken. En miljøforkjemper vil kanskje være sterkt overbevist om at luftforurensning

ødelegger ozonlaget, som igjen øker risiko for kreft (kognisjon). Det kan forårsake sinne å tenke på dyr som er utrydningstruede på grunn av klimautfordringer (affekt). En kan ta valg basert på hva som er bra for miljøet, som å resirkulere og reise kollektivt (atferd). I dette tilfelle er det et samsvar mellom følelser, tanker og handlinger.

Det ligger ofte en forventning om at menneskers holdninger og oppførsel skal være konsistente. Det skal være samsvar mellom det vi vet (kognisjon), føler (affekt) og det vi gjør (atferd). Dette konsistensprinsippet baseres på at mennesker er rasjonelle og prøver å oppføre seg rasjonelt. I følge Festinger (1962) sin teori om kognitiv dissonans oppstår det et ubehag om holdninger ikke stemmer med handlinger. Mennesker vil søke konsekvente holdninger og handlinger for å unngå dette. Likevel finnes det bevis for at de kognitive og affektive komponenter ikke alltid stemmer med atferden (LaPiere, 1934). Det første eksempelet Festinger (1962) gir på kognitiv dissonans i boken sin, er mennesker som påstår at de ikke har noe imot mørkhudede mennesker, men samtidig ikke ønsker å ha dem som nabo.

En holdning vil alltid i en eller annen grad være positiv eller negativ (Vogel et al., 2016). Dersom en er positiv til deler av holdningsobjektet, men ikke alt, kan en ha uklare og ambivalente holdninger (Vogel et al., 2016). Det går også an å være enig i at noe er bra, men ikke ønske å bruke tid og ressurser på å diskutere det.

Et annet eksempel på kognitiv dissonans er å røyke (atferd) selv om en vet at det er helseskadelig (kognisjon). Mennesker vil ofte prøve å komme ut av denne dissonanstilstanden ved å enten endre tanker eller atferd (Festinger, 1962). Det går an å slutte å røyke, eller en kan bagatellisere kunnskapen.

Det er viktig å studere holdninger, fordi det påvirker handlinger, gjennom tanker og følelser en har (Vogel et al., 2016). Tre-komponentmodellen brukes for å forstå hvorfor individer uttrykker de holdningene de gjør, og handlingene de gjennomfører (Kaufmann & Kaufmann, 2015; Vogel et al., 2016).

### 2.1.1 Holdningsstyrke

Siden individer tolker og bearbeider informasjon ulikt, er holdningers styrke et viktig begrep i holdningsforskningen (Eagly & Chaiken, 1998). Noen indikatorer på holdningsstyrke er hvor raskt evalueringen av objektet skjer, om en har både positive og negative følelser om objektet, hvor sikker en er på evalueringen av objektet, om holdningen er en del av personligheten,

hvor interessert en er i objektet og hvor mye kunnskap en har om objektet (Vogel et al., 2016). Sterkere holdninger kommer raskere til uttrykk fordi de ligger lettere tilgjengelig i hukommelsen. Det er lettere å endre svake holdninger, enn sterke (Ajzen, 2001), og det er de mest ekstreme holdningene som er mest resistente mot forandring. En forklaring (Bizer et al., 2003) er at de ekstreme holdningene ofte krever mer tankevirksomhet og er mer tilstede i bevisstheten enn moderate holdninger. Ny informasjon kan likevel få mennesker til å endre holdninger.

Holdninger har en tendens til å bli sterkere med alderen, helt til mennesker blir voksne. Frem til da kan det være vanskeligere å endre holdninger, men senere i godt voksen alder vil fleksibiliteten til å endre holdninger øke igjen (Visser & Krosnick, 1998). Holdninger øker også i styrke etter hvor viktig det er, og det er lettere å avdekke holdninger som er dannet i omstendigheter med høy involvering. Holdninger kan både være basert på erfaring eller kunnskap, eller overtatt av andre (Ajzen, 2001).

Mennesker kan la seg påvirke til å endre holdninger på ulike måter, og det vil ta tid siden holdninger er stabile og varige over tid. Dersom en skal endre holdninger, er det mer effektivt om de nye holdningene er forenlig med underliggende holdninger. Om en skal endre holdninger basert på affekt bør en appellere til følelser, mens ved kognitive holdninger bør argumenter basert på fakta brukes for å starte kognitive prosesser. På den andre siden vil også endret atferd kunne endre følelser og tanker.

### 2.1.2 Holdninger til kulturelt mangfold

Nå har jeg introdusert holdningsbegrepet, med utgangspunkt i at vi har holdninger til det meste i vårt bevisste univers. Videre vil jeg nå gå nærmere inn på holdninger til kulturelt mangfold.

Fordi vi mennesker er laget slik at vi lett reagerer med frykt på det ukjente (Fandrem, 2011), er det ofte slik at vi er forsiktige i møte med det som er nytt og fremmende. Det er avgjørende hvordan vi forholder oss til dette. Så lenge en ikke undertrykker retten til å være forskjellig, trenger det ikke være et problem (Fandrem, 2011).

I et samfunn med økende kulturelt mangfold har flere sett behov for å undersøke hvilke holdninger blant annet lærere har til kulturelt mangfold, og om mer fokus på kunnskap om kulturelt mangfold i lærerutdanningen kan endre holdninger. Ponterotto et al. (1998) utviklet

en skala for å måle læreres multikulturelle holdninger og bevissthet. Der regner de bevissthet som å være komfortabel med og vise sensitivitet ovenfor kulturelt mangfold i klasserommet, og lærere som skårer høyt på dette ser kulturelt mangfold som en styrke og er ansvarlige for å ta opp multikulturelle utfordringer i læringssituasjoner.

Ponterotto et al. (1998) har definert multikulturell utdanning som utdanning som anerkjenner alle studenter uavhengig av rase, kjønn, etnisitet, lar alle føle seg like verdsatt og utfordret, og ha lik sjanse for akademisk suksess. Et kritisk steg i en lærerutdanning med mer fokus på kulturelt mangfold er læreres kulturelle sensitivitet og bevissthet. De påstår at forsøk på mer fokus på kulturelt mangfold i lærerutdanningen er ineffektivt dersom lærere ikke er klar over deres egne sosialiseringsskjevheter eller har kunnskap om andre kulturer.

I en studie fra 2010 finner Silverman (2010) at det er uklart for lærere hva man legger i begrepene mangfold og multikulturell utdanning, og i undersøkelsen som ble gjort var det enklere for lærere å si seg enige i påstander om uspesifikt mangfold enn mer spesifikt som for eksempel kjønn og seksuell orientering. Dette kan vise til at undersøkelser med generelle påstander får overfladiske svar.

Tanken om at mangfold favner alle identiteter blir utfordret, identiteter som antas å falle under den store paraplyen mangfold blir gjerne ignorert eller syntes irrelevant. Dette tror Silverman (2010) kanskje er fordi begrepet blir så overveldende at mennesker tilnærmer seg det med å velge hva de legger i det, og dermed undergraver mangfoldets betydning. I hennes undersøkelse inkluderer ikke lærerne seksuell orientering, skjebne og kjønn innenfor mangfold. Terminologien er tvetydig, og de synes heller å knytte identitetskonstruksjoner mot rase, uførhet og klasse. Noen skiller så vidt mellom «rase» og «mangfold», fordi det er mye overlapp.

Hun kommer også med en antydning om at lærerne i hennes undersøkelse ikke føler seg ansvarlige for mangfold, fordi de flytter ansvaret til skolen, eller kollegiet. Dette kan resultere i at de ikke deltar i multikulturell utdanning, selv om de kanskje føler de evner det, men tilskriver ansvaret til noen andre. Derfor vil kanskje en lærerutdanning som er med på å øke personlig ansvar, skape mer positive tanker og holdninger til mangfold i klasserommet. Det er likevel kanskje ikke nok til at de føler ansvaret for å skape meningsfull multikulturell undervisning i klasserommet selv (Silverman, 2010).

For å kunne respondere effektivt på kulturelt mangfold og utvikle pedagogiske ferdigheter som trengs, er det vesentlig at læreren har tro på at den vil få det til. Før vi ser på



sammenhenger mellom mestringstro og holdninger, skal vi gå dypere inn på begrepet mestringstro.

## 2.2 Mestringstro

En grunnleggende antakelse er at mestringstro er avgjørende for å lykkes eller feile i livet, og påvirker motivasjon, velvære og personlige prestasjoner i alle områder i livet. I 1986 publiserte Bandura (1986) en motivasjonsteori om hvordan mennesker fungerer, som vektlegger å ha tro på seg selv. Bandura sin definisjon på mestringstro er at «perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Teorien om mestringstro er basert på sosial kognitiv læring, som legger forventningene våre til grunn for hva som avgjør hvor mye vi faktisk investerer i en oppgave (Bandura, 1997). Mestringstro påvirker da hvilke oppgaver en velger å gjennomføre, hvilken innsats en legger i det, hvor lenge en holder ut i møte med utfordringer og motgang, hvilket tankemønster en har, hvor mye stress en erfarer i møte med ulike miljømessige krav og hvor mye en faktisk oppnår (Bandura, 1997). Teorien understreker at mennesker har en viss innflytelse over hva de gjør (Bandura, 2006a). Mestringstro er også en vurdering om en er i stand til å utføre gitte oppgaver for å nå bestemte mål, som varierer avhengig av situasjonen (Bandura, 1997).

Tanker og handlinger er et resultat av et dynamisk samspill av miljømessige, atferdsmessige og personlige påvirkninger. Tolkninger av egne handlinger og personlige egenskaper påvirker og endrer miljøet rundt oss, som igjen påvirker og endrer fremtidige handlinger. Bandura (1986) viser til resiprokal determinisme, der personlige faktorer som kognisjon, affekt og biologi, atferd og miljømessige påvirkninger skaper interaksjoner som påvirker hverandre gjensidig. Slik er det med bakgrunn i sosialkognitiv teori mulig å rette oppmerksomheten mot disse personlige, miljømessige eller atferdsmessige faktorene om hvordan mennesker fungerer, for å påvirke forventninger og utfall. Mennesker lever ikke isolert, men påvirkes sosialt. Både individuell og felles mestringstro bidrar til menneskelig endring og tilpasning. Disse personlige og miljømessige sosiale endringene og påvirkningene kan ses på som komplementære.

I sammenheng med mestringstro kan en også trekke inn tanken om frihet til å styre sitt eget liv. Mye atferd er allerede bestemt på bakgrunn av mange skjulte faktorer. Frihet er definert som å selv kunne påvirke for å nå ønskede resultater, og dette bygger på kognitiv

selvregulering. Gitt i utgangspunktet like miljømessige faktorer, vil likevel mennesker som klarer å se mange alternativer og regulere egen motivasjon og atferd ha større frihet til å få ting til å skje, enn mennesker med lite handlekraft. Med bakgrunn i denne oppfatningen fastholder Bandura (1997) at det mestringsorienterte mennesket er selvregulerende, reflekterende, proaktivt og selvorganiserende, i motsetning til mennesker som blir styrt av krefter rundt seg eller blir drevet av skjulte indre impulser. På den andre siden mener Skinner (1974) at menneskelig atferd, sett bort fra genetikk, er formet og kontrollert av miljømessige eventualiteter.

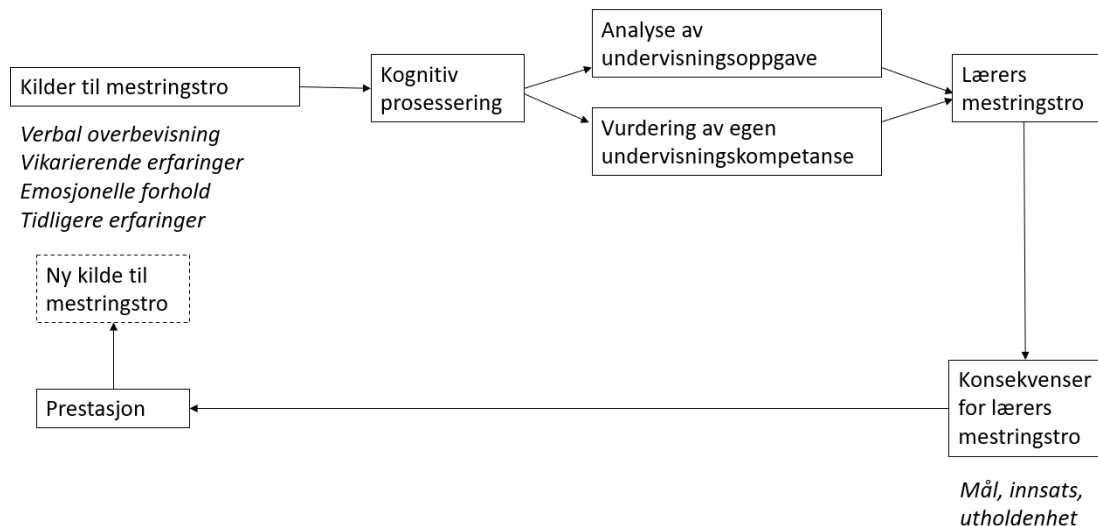
Forskning viser at læreres mestringstro har stor betydning for undervisningen, og er positivt relatert til læreratferd som fremmer elevers måloppnåelse (Goddard & Goddard, 2001). Andre forhold som læreres mestringsforventninger predikerer er holdninger til endringer og innovasjon, elevenes motivasjon, tendens til å henvise elever til spesialundervisning og tendens til å slutte i yrket før pensjonsalder, og det kommer også frem en sterk sammenheng med utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b).

### 2.2.1 Lærers mestringstro

Tidligere definisjoner på lærers yrkesrelaterte opplevelse av mestringstro er at det er en vurdering av evne til å påvirke elevers læring og motivasjon, også blant de lite motiverte (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Når Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy og Hoy (1998) definerer lærers mestringstro, vektlegger de en situasjonsspesifikk mestringstro der «Teacher efficacy is the teacher's belief in her or his ability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context» (s. 233). Det er lærerens tro på egen evne til å organisere og gjennomføre et opplegg for å nå spesifikke læringsmål i en bestemt situasjon. Dette er en snever definisjon, som kun knytter mestring opp mot et av skolens formål; læring av kunnskaper og ferdigheter. I tråd med Bandura (1997) legger Skaalvik og Skaalvik (2010) til at det ikke bare gjelder faglige mål, men også sosiale mål.

## Selvforsterkende prosess

**Figur 2:** Mestringstro som en selvforsterkende prosess



Oversatt fra Tschannen-Moran et al. (1998, s. 228)

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy og Hoy (1998) har laget en modell av lærers mestringstro som en selvforsterkende eller selvopprettholdende prosess. Denne er relevant fordi den viser tydelig hvordan lærere med sterk mestringstro igjen styrker egen mestringstro, mens lærere med svak mestringstro svekker egen mestringstro. Modellen viser at lærerens analyse av egen mestringstro er et forhold mellom en oppgavevurdering og en kompetansevurdering. I vurderingen av oppgaven gjøres en personlig bedømmelse ut ifra ulike faktorer som gjør om en oppgave er enkel eller vanskelig, og faktorer som spiller inn i vurderingen av egen kompetanse er tanker om evner og begrensninger.

Den viser til tidligere erfaringer som en av de fire viktigste påvirkningskildene til mestringstro, sammen med vikarierende erfaringer, verbal overbevisning og emosjonelle forhold (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). At erfaringer trekkes inn som en viktig påvirkningskilde til mestringstro er særlig relevant for min rapport, da jeg skal se på sammenhengen mellom erfaringer og mestringstro.

Utenom tidligere og vikarierende erfaringer trekker Bandura også frem at støtte og oppmuntring fra andre sammen med emosjonelle forhold knyttet til resultatet eller handling kan påvirke troen på om en klarer å gjennomføre en oppgave. Dette gjør at en ikke står helt

alene med egne erfaringer og tolkninger av suksesser og nederlag. I min rapport har jeg valgt å kun fokusere på egne erfaringer.

Det jeg ønsker å trekke frem fra denne modellen, og ta med videre i rapporten er at erfaringer er en viktig påvirkningskilde til mestringstro, som påvirker hvordan læreren presterer. Denne prestasjonen blir igjen en ny erfaring og påvirkningskilde til mestringstro.

### 2.2.2 Mestringstro i undervisningen

Som tidligere nevnt, viser forskning helt klart flere positive sammenhenger knyttet til høy mestringstro for undervisningen. I en oppsummering av Woolfolk Hoy og Davis (2006) peker de på at læreres mestringstro er positivt relatert til elevers måloppnåelse, og andre ting som motivasjon og elevers egen mestringstro. Dette påvirker lærerens innsats, nivå av etterstrebelser og hvilke mål de setter for seg selv. Her ser vi et eksempel på Banduras prinsipp om gjensidig påvirkning (1986), om de tre komponentene som samhandler når det gjelder sosial læring; personen, miljøet og atferd. Miljøet påvirker læreren og dens oppførsel, og læreren påvirker igjen miljøet gjennom oppførsel.

Videre i oppsummeringen finner Woolfolk Hoy og Davis (2006) at lærere med sterkere mestringstro har tendens til å være flinkere å planlegge, organisere, vise entusiasme og undervise direkte. Lærere fordyper seg mer i fag de mestrer, og unngår fag der de har lav mestringstro. Lærere med høy mestringstro er flinkere til å utfordre seg selv, prøve nye ideer og metoder som kan passe elevene bedre. Sterkere mestringstro er også assosiert med å være mindre kritisk til feil, gi mer tid til elever som strever, følge opp evnerrike elever og være mindre tilbøyelig til å sende elever til spesialundervisning. Likevel finnes det også forskning som viser at høyere mestringstro kan virke negativt i møte med elever som har lave prestasjoner, eller motsatt, at lav mestringstro og å tvile på seg selv som lærer kan få en til å reflektere og motivere til å lære, gi bedre respons på mangfold og skape gode samarbeid og endringer. Se oppsummeringen og referansene i Woolfolk Hoy og Davis (2006).

Etter en litteraturgjennomgang på læreres på mestringstro fant Ross (1998) at det er større sannsynlighet for at lærere med høyere mestringstro (1) lærer og bruker nye læringsstrategier, (2) bruker undervisningsstrategier som støtter elevautonomi og minsker kontrollen over elevene, (3) gir egne opplegg og støtte til elever som har lav måloppnåelse, (4) bygger elevenes selvoppfatning av egne akademiske evner (5) setter oppnåelige mål og (6) fortsetter å støtte elever som møter motgang. Basert på disse konklusjonene har Davis og Woolfolk Hoy

(2006) laget en modell for en sammenheng mellom lærers oppfattelse av mestringstro og elevers måloppnåelse. Lærerens mestringstro påvirker fagstoff, undervisning, relasjoner, klasseromsledelse og det kollektive ellers. Dette får ulike virkninger for både lærers og elevers oppfatninger og atferd. Jeg vil her skille mellom faglig og relasjonell mestringstro.

### **Didaktisk mestringstro**

Det jeg legger i didaktisk mestringstro, kommer fra definisjonen på didaktikk som handler om undervisningens hva, hvorfor og hvordan (Bø & Helle, 2008). Hvis en lærer har god didaktisk mestringstro, har læreren tro på egne evner til å gjennomføre undervisning og læring på en god måte.

Direkte virkninger av lærers didaktiske mestringstro er avgjørelser om handlinger i undervisningen. Som allerede nevnt er lærere med høy didaktisk mestringstro er ofte mer motiverte og setter høye mål, de er trygge i fagene de underviser og skaper aktiv undervisning og prøver nye strategier. Mulige utfall for elevene er en mer aktiv læringsøkt der læring øker, og de får mer tid på læring. Elever blir ofte mer motiverte av tydelige, men utfordrende, proksimale mål (Woolfolk Hoy & Davis, 2006).

En indirekte virkning av lærers didaktiske mestringstro er at lærere med høy mestringstro har høyere forventninger til alle elevene sine, og forventninger påvirker hvordan lærer legger til rette undervisningen. Alle må få utfordringer de kan klare, noe å strekke seg etter. Elever som forventes å oppnå får ofte vanskeligere spørsmål, flere sjanser og mer tid til å svare, og læreren kommuniserer varmere med disse elevene. En lærer med god didaktisk mestringstro bruker kontrollerbare faktorer som mer innsats, bedre undervisning eller læringsstrategier, bedre forklaring eller instruksjon eller be om hjelp eller støtte for å forklare og bedre undervisningen (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Når lærer setter realistiske mål er det større sjanse for at elevene jobber mer for å nå målet, og når den selvsikre læreren gir valgmuligheter til elevene styrker det indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Når elevene ser at lærere bruke kontrollerbare faktorer, er det større sjanse for at elevene også gjør det. En lærer som aktivt bruker og ikke bare viser ulike læringsstrategier, er mer selvregulerende og er en god rollemodell for elevene. Det gjør sjansen større for at elevene bruker strategiene selv (Woolfolk Hoy & Davis, 2006).

En annen mulig påvirkning av lærers didaktiske mestringstro på elevers måloppnåelse er at lærere med sterk mestringstro har flere ressurser til å planlegge, ta seg av elevene og være

kreativ, og underviser på en måte som treffer elevene. Læreres didaktiske mestringstro kan altså ha en stor påvirkning på elevers læring, motivasjon og måloppnåelse (Woolfolk Hoy & Davis, 2006).

En lærer som har sterk mestringstro både innenfor fagfelt og i undervisningssituasjoner kan også tenkes at tar større ansvar for å jobbe med elever med vansker, og vil ha det lettere for å lytte til disse elevene fordi en ikke føler seg truet av utfordringene og konfrontasjonene. Igjen kan det tenkes at læreren er mer villig til å løse problemer enn å straffe, fordi læreren ikke blir fornærmet over det som skjer, men heller ser løsninger. Det kan også være at lærere som ikke føler seg truet klarer å uttrykke følelser, og hjelpe elevene å regulere sine følelser. Når lærere har sterk mestringstro over kunnskap og ferdigheter, ligger ikke lenger hele ansvaret for suksesser og nederlag på læreren, og det skaper rom for refleksjon i klasserommet over hva som kunne vært gjort annerledes fordi nederlag ikke skyldes på lærerens inkompetanse. Lærer modellerer da for elevene hvordan en kan håndtere utfordringer og er åpen for konstruktiv kritikk (Woolfolk Hoy & Davis, 2006).

### **Relasjonell mestringstro**

Det autoritative perspektivet (Baumrind 1991) er relevant for begrepet relasjonell mestringstro. Baumrind (1991) skiller mellom fire voksenroller; den autoritative, den ettergivende, den forsømmende og den autoritære. Den autoritative ser ut til å skape de beste forutsetningene for faglig og sosial læring, med å være en kombinasjon av krav og kontroll, og relasjonsvarme (Wentzel, 2002). Det handler om å ta perspektiv, skape gode opplevelser, og samtidig ha forutsigbarhet og rutiner, være støttende og grensesettende og stille krav til god atferd og innsats.

Jeg har lagt kontrolldimensjonen på autoritativ klasseledelse til grunn for å måle relasjonell mestringstro, indikert med å håndtere relasjonelle utfordringer og varierende motivasjon. Dette utelukker ikke dimensjonen om relasjonsvarme. Det kommer en grundigere utredning om dette i diskusjonskapittelet.

Lærers mestringstro påvirker relasjonelle utfall, som interaksjoner og relasjoner til elever som er utfordrende, avbryter eller har problematisk atferd. Hvilken tro lærere har på hvordan de skal skape relasjoner med elever, og om de er villige til å ta ansvar for å skape denne relasjonen er grunnlaget for ulike tanker om elevers atferd (Stodolsky & Grossmann, 2000). Delpit (1995) fant at lærerens forpliktelse til å skape relasjoner med elevene hadde en

transformativ effekt på elevenes holdninger og oppnåelser. Elever verdsetter læreres villighet til å være der for dem, å lytte og bry seg (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006) men Katz (1999) poengterer at læreren både må bry seg og sette klare forventninger for skape forandring i elevenes liv. Hver for seg vil de ikke ha samme funksjon.

I en undersøkelse av hvordan relasjonskvalitet mellom lærer og elev henger sammen med lærers mestringstro fant Summers, Davis og Woolfolk Hoy (2017) en sammenheng mellom lærers mestringstro og relasjonskvalitet mellom lærer og elev. Hvordan elever oppfatter relasjonen til læreren påvirker mange aspekter i klasserommet; motivasjon, læring, prestasjon og gjennomføring av skolen (Davis, 2003) og nylig fant også Cornelius-White (2008) en sterk korrelasjon mellom støttende relasjon fra lærer og mange akademiske og sosiale utfall som blant annet deltakelse, tilfredshet og økt deltakelse.

I undersøkelsen til Summers et al. (2017) forstås relasjonskvalitet mellom lærer og elever gjennom tilknytningsteorien til Pianta (1999), og det viktigste bidraget i denne teorien er kanskje hvordan en evaluerer et forhold mellom barn og voksne som ikke er barnets foreldre. Her defineres en god relasjon med lavt konfliktnivå og høye nivå av nærhet og støtte. Som tidligere nevnt, er læreres suksesser og fiaskoer mye avhengig av evne til å ta avgjørelser i øyeblikket, og for å få det til må de være trygge på egne evner til å tolke elevers verbale og nonverbale kommunikasjon og å hjelpe elever å håndtere følelser de opplever i klasserommet. Igjen, vil kanskje høyere relasjonell mestringstro frigjøre ressurser til å møte elevers ulike behov.

Relasjonskvaliteten mellom lærer og elev er viktig for å forstå elevers engasjement (Allen, Hamre & Pianta, 2012). Læring og utvikling øker i et klasserom preget av støttende relasjoner. Hvis ikke lærere skaper relasjoner kan elever isolere seg atferdsmessig, kognitivt eller emosjonelt i fra å lære. Forskningen til Summers et al. (2017) viser at generell mestringstro øker elevers nærhet til læreren, som også mest tenkelig vil øke engasjementet i klasserommet. Lærere bør reflektere over om egne undervisningsstrategier bedrer eller forverrer kontakt med elevene, fordi det vil påvirke læring. Tidligere erfaringer og oppfatninger må reflekteres over, fordi disse vurderingene kan blir avgjørende referansepunkter og definere skoleåret som kommer. Skolen bør støtte lærere som har lavere relasjonell mestringstro og jobbe med å øke den.

Teachers' self-efficacy for forming and maintaining positive relationships with students of diverse backgrounds or with those who may seem difficult or unpredictable may also play an important role in determining the kinds of learning environments teachers implement to facilitate adolescents' academic achievement (Pajares, 2006, s. 123).

Lærere som legger til rette for gode relasjoner med sine elever utøver en tilpasset ledelse av klassen, har klare og positive forventninger til elevenes atferd, viser at de er interessert i å bli kjent med elevene, har tydelige læringsmål tilpasset ulike elever og de er generelt gode rollemodeller (Marzano, 2003). Det er videre viktig at læreren vet hvilke elever som har spesielle behov og på ulike måter er i stand til å imøtekomme disse. For sårbare elever, betyr kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev spesielt mye (Sabol & Pianta, 2012).

Det er noen utfordringer knyttet til å måle mestringstro. For det første er det avgjørende om en jobber i en klasse med mange eller få utfordringer. For det andre er det heller ikke alle lærere som synes det er like viktig å jobbe med relasjoner i yrket som lærer. Det gjør at det er ikke sikkert at alle lærere investerer tid i relasjoner selv om de kan ha tro på evner til å skape gode relasjoner (Summers et al., 2017).

## 2.3 Erfaringer

Når en snakker om erfaring, er det ikke uvanlig å knytte det opp mot læring og kunnskap. I skolesammenheng er det naturlig å trekke frem blant annet Dewey (1916) som knytter erfaring sterkt opp mot læringsteori. Han vektlegger erfaringsprosessen som grunnlaget for læring. Dewey (1916) sitt erfaringsbegrep er forankret i empirisk naturalisme, der han mener at alle er en del av en naturlig verden. Det er ifølge Dewey (1916) konkrete og praktiske handlinger som beskriver hvordan en erfarer seg selv og verden rundt seg.

### 2.3.1 Erfaringer med kulturelt mangfold

Dewey (1916) var opptatt av at læring skjer gjennom tilegnelse av praktisk kunnskap, i interaksjon med omgivelsene. At læring skjer i samspill med omgivelsene og er en sosial prosess, er grunntanken innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring. Gjennom mediering brukes sosiokulturelle verktøy, som for eksempel språket, for å fremme en effektiv og hensiktsmessig opplæring (Imsen, 2008). Læring er situert, noe som vil si at læring tar



plass innenfor en helt bestemt sosiokulturell ramme. Læring skjer i alle sosiale sammenhenger, gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1999).

For å lære om andre kulturer og levemåter kan det da være nødvendig å delta innenfor den bestemte sosiokulturelle rammen. Språk og tale er en av de viktigste redskapene for å forstå hvordan vi tilegner oss felles kunnskaper og kultur, og sosialiseres som mennesker. I tillegg til å delta innenfor den bestemte sosiokulturelle rammen tolker jeg det som at gjennom språk kan en også lære om andre kulturer ved å lese om de, og snakke om de. En kan trekke frem ulike erfaringer med kulturelt mangfold i klasserommet, for at alle skal tilegne seg felles kunnskaper og kultur. Språket som verktøy er et viktig bidrag til å forstå miljø og kultur, og kan dermed potensielt endre holdninger.

Det sentrale for denne rapporten er betydningen av sosial samhandling og hvordan menneskers utvikling medieres gjennom kulturelle artefakter. Erfaringer og sosial samhandling bygger på tidligere erfaringer og lærdom, og gjennom refleksjon utvikles vi (Dewey, 1916). I det sosiokulturelle perspektivet er denne utviklingen avhengig av hvordan en bruker de medierende verktøy som er tilgjengelig gjennom samspill med andre, for å forbedre oss selv.

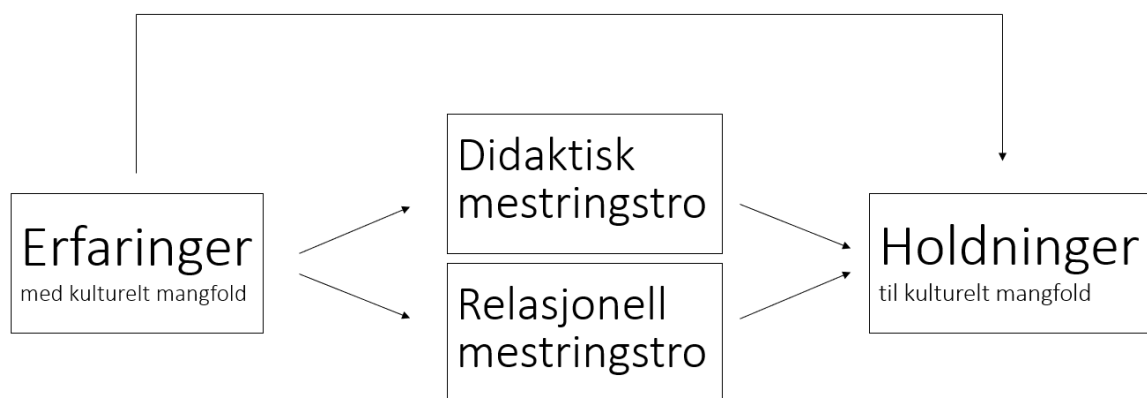
Innenfor Dewey (1916) sitt læringsbegrep skiller han mellom tre viktige komponenter; erfaring, aktivitet og rekonstruksjon. Aktivitet er deltakelse i praktiske lærings situasjoner og interaksjon med andre, mens rekonstruksjon baseres på at erfaringer rekonstrueres gjennom refleksjon. Hvis vi går nærmere inn på erfaringsbegrepet, ser vi at det har en viktig funksjon innenfor læring. Erfaring bygger på to prinsipper, om kontinuitet og samspill. Kontinuitet sikter til erfaringens struktur, og dens gradvise oppbygning av kompetanse og kunnskap. Vi utvikler oss i et spiralmønster, der nye erfaringer og sosial samhandling bygger på tidligere erfaringer og lærdom. Her nærmer vi oss kjernen i Dewey (1916) sitt arbeid, om «learning by doing».

«Learning by doing» (Dewey, 1916) handler om at det å lære gjennom erfaringer er mye viktigere enn uendelig med teori. Jeg skal nå gå nærmere inn på relasjonene i modellen min, og vil da komme tilbake til hvorfor teori om å lære av erfaringer styrker sammenhengen i analysemodellen min.

### 3.0 Relasjonene i modellen

I rapporten ser jeg på om erfaring med kulturelt mangfold kan kobles mot mestringstro og holdninger til mangfold blant lærere i den norske skolen. Jeg ønsker å trekke frem min hypotetiske analysemodell igjen, som illustrerer en mulig kausal retning der erfaringer med kulturelt mangfold enten kan predikere holdninger til kulturelt mangfold direkte, eller gjennom relasjonell og didaktisk mestringstro.

**Figur 1:** Analysemodell



Nå har jeg i denne rapporten presentert problemstillingen og analysemodellen. Videre har jeg forklart hovedbegrepene i modellen. Nå vil jeg prøve å sannsynliggjøre relasjonene i modellen.

#### 3.1 Relasjon mellom erfaring og holdninger

Avslutningsvis i erfaringskapittelet nevnte jeg «learning by doing» der Dewey (1916) understreker at erfaringslæring er viktigere enn teori. Sosiokulturell læringsteori bæres av det samme synet (Lave & Wenger, 1999). Spørsmålet er om erfaring med kulturelt mangfold påvirker holdninger til slikt mangfold.

Forskningsresultater viser at erfaring er viktig når det gjelder holdninger til kulturelt mangfold. Burgess og Greaves (2013) undersøkte hvordan læreres egen erfaring med etniske grupper påvirket hvordan de vurderte disse elevene, med bakgrunn i blant annet Ferguson (2003) sitt funn om at lærere kan være med på å opprettholde og ikke minst forstørre gapet

mellom hvite og svarte elever. Burgess og Greaves (2013) testet systematiske forskjeller mellom objektive og subjektive vurderinger blant etniske minoriteter og hvite elever i England, og fant at noen etniske grupper blir undervurdert og noen også blir overvurdert. Årsaken de fant var at når lærere vurderte elever, baserte de vurderingen på erfaringer fra tidligere års prestasjoner av elever fra samme etniske gruppe. I skoler med lite eksponering for mangfold var læreres stereotypiske vurdering enda sterkere, enn der lærere ble eksponert for mange etniske grupper og fikk bredere erfaringsgrunnlag. I en studie fra 2015 fant Keehn (2015) at personlig erfaring gjør det lettere å forstå mangfold, i tillegg til at det har større effekt enn å lese om det (Keehn, 2015). Et av funnene til Hogan og Mallot (2005) var at fag om mangfold kunne bidra til å redusere benektelse av mangfold, men det endret likevel ikke negative følelser rettet mot mennesker fra minoriteter.

Dewey (1916) viser også til at erfaringer kan rekonstrueres gjennom refleksjon. Når en erfarer noe, reagerer en og gjør noe med det. Først gjør en noe med forholdene, så gjør forholdene noe med oss. Sammenhengen mellom disse erfaringsfasene bestemmer erfaringens fruktbarhet. I følge Dewey (1916) gir ikke ren aktivitet erfaring. Det er reaksjonen eller konsekvensen på aktiviteten som skaper erfaring. Videre er det spesielt viktig å reflektere over uoverensstemmelser mellom forståelse og erfaring, fordi denne refleksjonen kan ende opp i nye ideer eller endringer i gamle. Denne refleksjonen kan både være med på å skape, endre eller forsterke gamle holdninger.

Her kan en trekke inn fag som fokuserer på kulturelt mangfold, eller videreutdanning av lærere for å bedre kunnskap og forhåpentligvis holdninger blant lærere. Selv om det kan være vanskelig å endre sterke holdninger (Ajzen, 2001), kan det likevel tenkes at mer informasjon og større fokus på mangfold i utdanningsløpet kan være holdningsendrende, i den forstand at økt kunnskap om mangfold bidrar til at holdningene i større grad baserer seg på forskningsbasert kunnskap.

For å endre holdninger, er gjentatt eksponering og sosial påvirkning også viktige faktorer. For selv om utdanning og kunnskap kan endre tanker og idealer vil det også ha stor påvirkning om en har vokst opp i et område med mye eller lite mangfold (Chang, 2002). Dette viser at både det å lære om og det å erfare er viktig. Spesielt er kunnskap om mangfold viktig der erfaringer ikke er mulig, som i områder der det er lite mangfold.

Flere studier (Burgess & Greaves, 2013; Hogan & Mallot, 2005; Keehn, 2015) viser at direkte erfaringer med mangfold er best for å lære om det ukjente, forstå og ta ansvar for å inkludere

og legge til rette for mangfoldet. Det vil derfor være naturlig å tenke at det er mulig at erfaringer med kulturelt mangfold predikerer holdninger til mangfold. Manglende erfaringer og lite eksponering for mangfold, kan gjøre det vanskeligere å forstå mangfold og lettere å forholde seg til stereotypier (Burgess & Greaves, 2013). Der eksponering for mangfold er vanskelig, kan likevel kunnskap om mangfold dekke opp for manglende direkte erfaringer. I rapporten har vi sett at erfaringer både er et viktig grunnlag for å skape eller endre holdninger, og også for mestringstro. Videre ønsker jeg å se om det også er en sammenheng mellom erfaringer med og holdninger til mangfold, enten en direkte linje eller gjennom læreres mestringstro.

### 3.2 Relasjon mellom erfaring og mestringstro

Erfaring er også en av de viktigste påvirkningskildene til mestringstro. Teorien om mestringstro handler om hvilke forventninger en har om å lykkes eller feile, og hvordan disse forventningene påvirker det faktiske utfallet av handlingen. Vi har sett på en modell av lærerens mestringstro som en selvforsterkende prosess, som viser hvordan tidligere erfaringer påvirker hvordan læreren presterer. Prestasjonen blir en ny erfaring og påvirkningskilde til mestringstro (Woolfolk Hoy & Davis, 2006).

Tidligere erfaringer som er suksessfulle vil øke mestringsforventningene, og på samme måte vil nederlag redusere dem. Dersom en har lite erfaring med noe, vil hver ny erfaring være av større betydning enn om en har gjort det samme veldig mange ganger før (Bandura, 1997; Manger & Wormnes, 2015).

Hvordan disse erfaringene påvirker mestringstro er også avhengig av hvordan en tolker egne prestasjoner, eller forklarer det som har skjedd. Teorien om attribusjon (Weiner, 2010) handler om hvordan mennesker plasserer årsaker. En kan ha indre eller ytre kontrollpunkter, og skylde på stabile eller ustabile faktorer. Ved å legge skylden på ustabile faktorer vil ikke mestringstro bli like svekket som ved stabile faktorer, fordi det er mulighet for endring. Det samme gjelder om en skylder på konteksten i stedet for seg selv (Weiner, 2010). Om en alltid plasserer skylden på seg selv, vil disse erfaringene påvirke mestringstroen mest i begge retninger.

Mediering ble nevnt som et viktig sosiokulturelt verktøy for å fremme effektiv og hensiktsmessig opplæring. Motivasjon kan også være en slik medierende faktor mellom stimulering og respons – som igjen kan knytte sammen erfaring og mestringstro. Tidligere

erfaringer påvirker forventninger om å mestre, som igjen påvirker motivasjonen og dermed resultatet (Imsen, 2008; Woolfolk Hoy & Davis, 2006).

### 3.3 Relasjon mellom mestringstro og holdninger

Vi vet en del om læreres mestringstro og holdninger hver for seg, men jeg har ennå ikke fått kjennskap til studier som undersøker sammenheng mellom disse faktorene hos norske lærere. Selv om det kanskje ikke har vært gjort før, finner jeg lignende koblinger. Jeg har funnet flere studier om læreres holdninger til mangfold, disse går flere tiår tilbake (Bozkuş, Karacabey & Özdere, 2019; Cho & Cicchelli, 2007; Ponterotto et al., 1998; Silverman, 2010). Tezci og Yildirim (2016) har forsket på læreres holdninger, tanker og mestringstro om multikulturell utdanning, noe som er svært nærliggende min oppgave. Dette er blitt gjort i Kosovo, jeg ønsker å teste det ut i Norge. I Norge har Skaalvik og Skaalvik (2010) sett på sammenheng mellom læreres mestringstro og utbrenthet, men jeg finner ingenting om mestringstro og holdninger.

Jeg skiller mellom didaktisk og relasjonell mestringstro med en tanke om at den ene faktoren predikerer holdninger sterkere enn den andre. Jeg finner ingen andre som skiller mestringstrobegrepet på denne måten i litteraturen. Det kan tenkes at relasjonell mestringstro, forventninger om å skape relasjoner til elevene, henger mer sammen med holdninger enn faglig mestringstro. Holdninger er oppfatninger og atferd rettet mot både objekter og mennesker, basert på kunnskap og erfaring (Hogg & Vaughan, 2005). I min rapport ses det spesifikt på holdninger rettet mot mennesker. Dersom erfaringer med mangfold predikerer holdninger til mangfold, og direkte erfaringer mer enn indirekte erfaringer, tenker jeg at det er med på å gi grunnlag for å påstå at relasjonell mestringstro predikerer holdninger mer enn faglig mestringstro. For å skape relasjoner må en være i direkte kontakt med elever, en må eksponeres for mangfoldet. Likevel kan det også være at faglig mestringstro henger sammen med holdninger. Ved å ha god faglig mestringstro frigjør en kapasitet til å løse problemer som oppstår i klasserommet og ikke føler seg truet av utfordringer eller konfrontasjoner (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Lærere med sterkere mestringstro har bedre mulighet til å organisere passende læringsaktiviteter til elever med ulikt språk, kultur, nasjonalitet og religion gjennom å skape et godt læringsmiljø når det gjelder multikulturell opplæring. Dette gjøres ved å tilpasse læringsmetoder og teknikker (Spanierman et al., 2010; Taylor & Sobel, 2001)

Positive holdninger er nødvendige for å overkomme utfordringer i klasserommet knyttet til å gi alle like muligheter og å lage kulturspesifikke læringsopplevelser (Hsu & Thomson, 2010). Det krever en lærer som tar ansvar for mangfold gjennom å ved behov endre sine oppfatninger og holdninger, og samtidig har troen på seg selv (Aydin, 2012; Darling-Hammond, 2016). Tezci og Yildirim (2016) trekker frem flere studier som viser at lærere som har hatt multikulturell opplæring har hatt positive endringer i holdninger om kulturelt mangfold. Opplæring blir sett på som en del av erfaring, som knytter erfaring og holdningsbegrepet fra analysemodellen min sterkere sammen. I tillegg gir opplæring økt sjans for å styrke mestringstroen hos læreren, som knytter sammen erfaring og mestringstro.

Jeg har nå prøvd å sannsynliggjøre en hypotetisk kausal modell og relasjonene i den, og videre i neste kapittel om metode går jeg mer inn på studiens design, utvalget i undersøkelsen, hvordan jeg analyserer data og hvordan undersøkelsen er gjennomført.

## 4.0 Metodisk tilnærming

### 4.1 Design

Denne tverrsnittstudien bruker elektroniske spørreskjema for å avdekke faktorer som fremmer og hemmer psykologisk velvære, sosial inkludering og skoleengasjement med hovedfokus på nyankomne i landet. Det er en pilotering til et større prosjekt, som har som mål å bli en longitudinell studie med fire målepunkter. Elevene får et spørreskjema, og lærerne får et annet. Jeg bruker lærerskjemaet, som består av 150 spørsmål. Et av mine formål i denne rapporten er å undersøke sammenhenger mellom faktorene vist i analysemodellen min.

### 4.2 Utvalg

Læringsmiljøsenderet har hatt ansvar for rekruttering av skoler til pilot-undersøkelsen. De lagde et felles skriv, som ble sendt til skoler de har eller har hatt samarbeid med.

Undersøkelsen ble gjennomført på fire forskjellige skoler, i fire forskjellige kommuner på Vestlandet og Østlandet. I utgangspunktet skulle det settes av 20 minutter i fellestiden til å gjennomføre undersøkelsen i mars 2020, men grunnet utfordringer knyttet til coronaviruset gjennomførte de fleste undersøkelsen på hjemmekontor i løpet av april 2020. Utvalget er lite, og det kan tenkes at det henger sammen med stengte skoler og utfordringer knyttet til en annerledes hverdag. Alle fikk nødvendig informasjon i forkant av spørreundersøkelsen. Av et totalt utvalg på 221 lærere, fikk vi inn 64 svar på spørreskjemaet.

Tabell 1 viser demografiske variabler.

**Tabell 1**

<i>Demografiske variabler</i>	<b>Antall (%)</b>
<b>Kjønn</b>	
Mann	6 (9.4%)
Kvinne	58 (90.6%)
<b>Utdanningsbakgrunn</b>	
Tre-årig lærerutdanning	2 (3.1%)
Adjunkt	22 (34.4%)
Adjunkt m/ opprykk	27 (42.2%)
Lektor	9 (14.1%)
Annet	4 (6.3%)
<b>Alder</b>	
Yngre enn 25 år	1 (1.6%)
26-30 år	13 (20.3%)
31-40 år	12 (18.8%)
41-50 år	17 (26.6%)
51-60 år	20 (31.3%)
Mer enn 60 år	1 (1.6%)
<b>År bodd i Norge</b>	
0-5 år	1 (1.6%)
6-10 år	4 (6.3%)
Født i Norge	59 (92.2%)
<b>Jobbet eller studert i utlandet</b>	
Ja	10 (15.6%)
Nei	54 (84.4%)
N=64	



De demografiske variablene i tabell 1 blir drøftet i diskusjonskapittelet.

## 4.3 Variabler

I forkant av piloteringen hadde jeg mulighet til å være med å vurdere skalaene og legge til item. Deler av spørreskjema til lærere er basert på skalaene om generell mestringstro av Skaalvik og Skaalvik (2010), oversatt til norsk av Hanne Jahnsen, og kollektiv mestringstro av Sørli og Torsheim (2011). I spørreskjemaet er det også lagt til en skala for mobbing, og en skala om læreres holdninger, oppfatninger og mestringstro om multikulturell utdanning utarbeidet av Tezci og Yildirim (2016). Det er også lagt til noen flere spørsmål og påstander, for å sikre at holdninger til mangfold dekkes. I tillegg til generell bakgrunnsinformasjon ble det lagt til en skala om erfaring knyttet til andre kulturer, som jeg utviklet på bakgrunn av erfaringsteori.

### **Holdninger til mangfold**

Med bakgrunn i rapporten til Silverman (2010) kan det være uklart for lærere hva man legger i begrepene mangfold og multikulturell utdanning. Hennes funn var at påstander om påstander om positivt forhold til uspesifikt mangfold var lettere å si seg enig i, som kan gi undersøkelser med generelle påstander overfladiske svar. Derfor er det spesifisert «holdninger knyttet til kulturelt mangfold», for å konkretisere mangfoldet. I tillegg er spørsmålene enda mer konkrete om kultur, kjønn, tro og etnisitet og et flerkulturelt klasserom.

For å undersøke hvilke holdninger lærerne har til mangfold fikk lærere ulike påstander om deres mening om andre kulturer. Skalaen om *holdninger* er basert på fem påstander, der fire er fra Tezci og Yildirim (2016) sine skalaer om læreres holdninger, oppfatninger og mestringstro om multikulturell utdanning. Påstandene er «jeg følger med for å lære den kulturelle dynamikken i grupper jeg tilhører», «jeg er opptatt av elevenes beskrivelser av deres egne kulturelle verdier», «verdier og vurderinger man har ut fra forskjellig kjønn, tro og etnisitet beriker klassen» og «jeg liker å undervise i et flerkulturelt klasserom». Skalaen har de testet i Kosovo, et område kjent for et rikt kulturelt mangfold, i et utvalg på 490 lærere.

For å styrke skalaens reliabilitet og validitet har Tezci og Yildirim (2016) fått hjelp av eksperter til å undersøke innholdsvaliditeten nøye. Det var høy korrelasjon mellom skjemaene på de ulike språkene tyrkisk, bosnisk og albansk. I tillegg ble det kontrollert at påstandene hadde samme mening på ulike språk. Cronbach's alpha, KMO og Bartlett's test off Sphericity

values var tilfredsstillende slik at faktoranalyser kunne gjennomføres, og det ble tatt ut item som ikke hadde tilfredsstillende faktorladninger (Tezci & Yildirim, 2016). Begrepene validitet og reliabilitet blir mer utdypet nedenfor, i avsnittet med samme navn. Skalaene om holdninger, oppfatninger og mestringstro er i denne spørreundersøkelsen blitt oversatt til norsk, for å undersøke hvordan de fungerer i Norge.

For å sikre at holdninger til mangfold ble dekket, ble det lagt til noen item av meg, og andre forskere i forskningsgruppen *mangfold og inkludering* fra *Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA)* ved UiS. Jeg formulerte spørsmål som indikatorer på begrepet «holdning», for å reflektere generelle holdninger mot mangfold. Disse ble inspirert av en gjennomgang av tidligere skalaer på læreres holdninger mot mangfold, blant annet Ponterotto et al. (1998) sin skala om lærers multikulturelle bevissthet, komfort med og sensitivitet i møte med kulturelt mangfold. Skalaen har blitt brukt senere (Cho & Cicchelli, 2007) og den er brukt i andre kulturelle kontekster (Bozkuş et al., 2019) noe som styrker skalaens ytre validitet. Noe mer av teorien jeg brukte som bakgrunn for å utvikle flere item på læreres holdninger var Schachner, Schwarzenhal, Van De Vijver og Noack (2019) sine skalaer som måler inkluderingsklima og kulturelt pluralismeklima, Silverman (2010) sin studie om lærerstudenters oppfatninger om hva mangfold er, Spanierman et al. (2010) sin utvikling av skala på multikulturell lærerkompetanse og Pohan og Aguilar (2001) sin måling av lærere sine oppfatninger om mangfold i personlige og profesjonelle kontekster.

Påstanden som ble lagt til i skalaen, laget av oss i forskningsgruppen *mangfold og inkludering* på NSLA er «Jeg kan lære mye av elever med en annen kulturell bakgrunn». I utgangspunktet hadde vi med både positive og negative item, men etter faktoranalysen ble kun positive item brukt.

Jeg har forsøkt å dekke de tre komponentene i holdninger «affekt», «kognisjon» og «atferd» (Vogel et al., 2016). «Affekt» dekkes gjennom item som å like å undervise i et flerkulturelt klasserom, og «atferd» dekkes gjennom item som å følge med for å lære kulturell dynamikk i gruppen. Ved å ha med et item om at en kan lære mye av elever med en annen kulturell bakgrunn, får en frem villighet til å lære.

## **Mestringstro**

Som nevnt er deler av spørreskjema til lærere basert på skalaen om generell mestringstro, Nowegian Teacher Self-Efficacy Scale, av Skaalvik og Skaalvik (2010). Bakgrunnen for

Skaalvik og Skaalvik (2010) sin utvikling av en skala for norske læreres mestringstro, er at tidligere instrumenter basert på Bandura sin definisjon på mestringstro har hatt flere mangler, som for eksempel å ikke forholde seg til Bandura (2006b) sine anbefalinger for konstruksjon av item. Ifølge Bandura bør en bruke verb som «være i stand til» og «kan», for at det skal være klart at det spørres om mestringstro på personlig kompetanse og oppfattet evne. Hvert item må også inneholde en barriere. Det gjør itemene i skalaen til Skaalvik og Skaalvik (2010). De har trukket et stratifisert utvalg på 2249 lærere, fra hele landet i store og mindre byer, og landlige områder. Alle Cronbach's alpha er tilfredsstillende, det samme er faktorladningene (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Dette, og at de har forholdt seg til Bandura (2006b) sine anbefalinger om konstruksjon av item, styrker skalaens validitet og reliabilitet. Vi kommer tilbake til disse begrepene i avsnittet om validitet og reliabilitet.

Spørsmålene om lærernes generelle mestringstro har en Likert-skala, med seks svaralternativer (1) helt uenig, (2) uenig, (3) litt uenig, (4) litt enig, (5) enig og (6) helt enig.

Tezci og Yildirim (2016) har også en skala som måler mestringstro knyttet til multikulturell utdanning, som vi har brukt i spørreskjemaet. De måler mestringstro på tre områder; å forstå mangfold, å håndtere kulturelt mangfold og utarbeide aktiviteter om kulturelt mangfold. Alle tre områdene er innenfor mangfold, og skalaen måler ikke andre dimensjoner. Fordi jeg ser på mer generell mestringstro, blir ikke denne skalaen brukt videre.

I datafilen analyserte vi om didaktisk og relasjonell mestringstro skilte seg fra hverandre ved bruk av faktoranalyse, for å se om de påvirker holdninger forskjellig.

Item som lader sterkt på *faglig mestringstro* fra skalaen til Skaalvik og Skaalvik (2010) er *hvor sikker er du på at du kan* «forklare sentrale temaer i ditt fag slik at selv de lavest presterende elevene forstår det?» «besvarer elevenes spørsmål slik at de forstår vanskelige utfordringer/oppgaver?» og «forklare faglig innhold på en slik måte at de fleste elevene forstår de grunnleggende prinsippene?».

Item som lader sterkt på *relasjonell mestringstro* fra skalaen til Skaalvik og Skaalvik (2010) er *hvor sikker er du på at du kan* «opprettholde god orden og arbeidsro en hvilken som helst klasse eller gruppe med elever?», «kontrollere de mest aggressive/utagerende elevene?», «motivere elever som viser lav interesse for skolearbeid?» og «få alle elevene til å oppføre seg høflig og med respekt overfor lærere?»

## **Erfaringer med mangfold**

Jeg la også til en egen skala, *erfaringer med mangfold*. Her spørres det om personlige erfaringer med andre kulturer i og utenfor klasserommet. Dette er tenkt som en endimensjonal skala som kun måler erfaringer med mangfold, ikke andre erfaringer. Grunnlaget for å lage denne skalaen var basert på teori om erfaring og læring. Noen item spør om direkte eksponering for andre kulturer, ettersom man lærer gjennom tilegnelse av praktisk kunnskap og interaksjon med omgivelsene. Jeg valgte å både ta med personlige erfaringer og erfaringer direkte knyttet til skolen. Fordi erfaringer også kan rekonstrueres gjennom refleksjon, la jeg også til et item om multikulturell utdanning.

Itemene som danner erfaringsskalaen er «jeg har alltid hatt interesse for andre kulturer og tilegnet meg kunnskap om de», «jeg har mye erfaring med andre kulturer enn den norske» og «min omgangskrets kjennetegnes av et kulturelt mangfold».

Det brukes Likert-skala med fem svaralternativer (1) helt uenig, (2) litt uenig, (3) verken eller, (4) litt enig og (5) helt enig.

Alle påstandene fra spørreskjemaet ligger vedlagt i vedlegg 1.

### **4.3.1 Validitet og reliabilitet**

Reliabilitet og validitet er viktige kvalitetskrav i forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Når vi bruker spørreskjema, er det viktig å sikre, så langt som mulig, at skalaene måler det de skal.

#### **Validitet**

Dataenes validitet påvirkes av systematiske målefeil, som feil ved målinger, uriktige målemetoder eller andre forhold ved måling som kan gi feil avlesninger (Ringdal, 2013). Cook og Campbell (2002) har utviklet et system for hvordan designets validitet kan vurderes ut fra fire krav på kvalitet; indre validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet.

#### *Statistisk validitet*

Ved en god statistisk validitet kan en trekke slutninger om at sammenhenger mellom variabler er statistisk signifikante og relativt sterke (T. Lund, 2002b). Dette er også en forutsetning for de andre typene validitet. Trusler mot statistisk validitet er brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke (T. Lund, 2002b).

For å signifikansteste går en ofte ut ifra en nullhypotese, om at det ikke er noen forskjell eller at forskjellen som er observert skyldes tilfeldig variasjon. Vi forkaster nullhypotesen dersom forskjellen er tilstrekkelig. Vanligvis forkastes nullhypotesen når sannsynligheten for at det vi har observert er ren utvalgstilfeldighet er 5% eller mindre (Bjørndal & Hofoss, 2004).

Utfordringer med signifikanstesting er at bare en liten effekt kan være signifikant dersom utvalget er stort nok. Det betyr ikke nødvendigvis at forskjellen eller sammenhengen er betydelig. Når vi har et lite utvalg, er det mindre sjans for at forskjellene eller sammenhengene er signifikante.

### *Indre validitet*

Indre validitet er god når en kan trekke holdbare slutninger om kausale tendenser (T. Lund, 2002b). Korrelasjon er ikke det samme som årsaksforhold. For å forsøke å si noe om kausale tendenser, prøver en å kontrollere for andre variabler, som kan påvirke resultatet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Mulige trusler mot indre validitet kan være seleksjon, retesteffekt og instrumentering (T. Lund, 2002a).

### *Ytre validitet*

Ved god ytre validitet kan funnene generaliseres til andre individer og situasjoner (T. Lund, 2002b). Det handler om hvilken kontekst resultatene er gyldige i og om konteksten man har forsket i kan generaliseres (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er ikke bare avgjørende hvor stort utvalget er, men også hvordan utvalget har blitt valgt (Kleven & Hjordemaal, 2018).

På den ene siden kan et tilfeldig utvalg være presist selv om det ikke er stort, og på den andre siden vil det ikke hjelpe å øke utvalget dersom det er skjevt. En kan få et representativitetsproblem ettersom deltakelse i forskning er frivillig, og flere skoler eller lærere kanskje velger å ikke gjennomføre det. Da står en kanskje igjen med et utvalg som er representativt for de som pleier å delta på slike undersøkelser (Bjørndal & Hofoss, 2004; Kleven & Hjordemaal, 2018).

God ytre validitet krever et representativt utvalg. Det er utvelgingen som gjør om utvalget er representativt eller ei, og for at det skal være det må det trekkes et randomisert, eller tilfeldig utvalg der hvert medlem av populasjonen har like stor sjans til å bli valgt til å delta i spørreundersøkelsen (Bjørndal & Hofoss, 2004). Tilfeldig utvalg styrker ytre validitet, og gir

mulighet for å generalisere forskningen. Det er ikke gjort her, og i pedagogisk forskning brukes det ofte et ikke-sannsynlighetsutvalg. Selv om det er lite egnet til generalisering, utelukkes det ikke at det funnene kan være gyldige i andre lignende situasjoner.

Det krever grundige og fyldige analyser og beskrivelser av konteksten som studeres for å vurdere likheter og ulikheter mellom den og konteksten en ønsker å bruke resultatet i (Bjørndal & Hofoss, 2004; Kleven & Hjordemaal, 2018).

### *Begrepsvaliditet*

Når variablene måler relevante begreper, er det god begrepsvaliditet (T. Lund, 2002b). En definerer da begrepet operasjonelt gjennom å bestemme hvilke observerbare tegn en kan måle, med grunnlag i teoretisk definisjon av begrepet. Operasjonelle definisjoner vil likevel aldri fullt dekke et teoretisk begrep, og resultatet må ses på som en av flere mulige mål på begrepet (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Når flere spørsmål brukes for å bestemme et begrep, kaller man svarene på disse spørsmålene for indikatorer på begrepet. Indre konsistens vurderes da ut fra interkorrelasjonen mellom indikatorene, gjerne ved bruk av Cronbachs alpha. I et homogent begrep bør indre konsistens være nokså høy, med en Cronbachs alpha mellom 0,7 og 0,9 (Ringdal, 2013). Jeg har sjekket Cronbachs alpha på alle skalaene mine, før jeg gjennomførte faktoranalyser. Dette for å styrke sikkerheten på at jeg måler det jeg har som intensjon å måle. Indre konsistens kan også betraktes som en side ved reliabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Dersom begrepsvaliditeten er lav er variabelen meningsløs, fordi det er vanskelig å vite hva en faktisk har målt. I denne studien er det gjennomført faktoranalyser, som et bidrag til å kontrollere om spørreundersøkelsen måler det den har til hensikt å måle. Da sjekker en, som et første steg, om svarene på spørsmål i en skala korrelerer sterkt med svar som inngår i andre skalaer, eller om alle utsagnene ved et fenomen lader på den samme faktoren. Hensikten er å forklare det meste av variansen i faktoren ved hjelp av få data (Ringdal, 2013).

Det er omfattende å lage spørreskjema med høy begrepsvaliditet, og derfor brukes allerede valide instrumenter ofte om igjen. Det gjør at en kan sammenligne med andre resultater, og en kan se på hvordan sumskårene på forskjellige skalaer korrelerer (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2013). I dette spørreskjema brukes det oversatte instrumenter og noen som er utviklet av oss i forskergruppen.

En trussel mot begrepsvaliditet er tilfeldige målefeil, som svekker dataenes reliabilitet.

## **Reliabilitet**

Reliabilitet er måleresultatenes troverdighet og pålitelighet (Befring, 2002) og sier noe om hvor presist vi klarer å måle det vi ønsker å måle (Olsson & Sörensen, 2003). Dersom en gjør målingene flere ganger, har de høy reliabilitet om en får samme resultater hver gang. Det er likevel ikke alltid en får de samme resultatene hver gang, og en årsak til det kan være naturlige endringer eller andre tilfeldige målefeil som kan være påvirket av dag og tidspunkt for gjennomføring. Disse feilene vil ofte jevne seg ut i det lange løp (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ved gjennomføringen av en pilotundersøkelse brukes en test-retest-teknikk, og den er med på å styrke prosjektets reliabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018). God reliabilitet er grunnlaget for god validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Som nevnt under avsnittet om begrepsvaliditet, kan indre konsistens ses på som et aspekt ved reliabilitet.

## **4.4 Forskningsetiske vurderinger**

I forskning skal en arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet i alle ledd av forskningen. Forskeren skal verne om personlig integritet, selvbestemmelse og frihet, respektere privat- og familieliv og beskytte mot belastninger og skader (NESH, 2016). På grunn av dette er all forskning som involverer behandling av personopplysninger meldepliktige til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Thagaard, 2013). Min rapport er en del av det større prosjektet CHANCES, som er meldt til og godkjent av NSD. Godkjenning ligger vedlagt. Viktige forskningsetiske retningslinjer er spesielt knyttet til informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for å delta i forskning (Thagaard, 2013). Deltakerne må vite hva de sier ja til før fritt samtykke gis. Identiteten til deltakerne holdes skjult, ved at deltakerne anonymiseres og data oppbevares forsvarlig. En må alltid vurdere hvilke konsekvenser forskningen har for deltakerne, for at det skal ikke legge urimelige belastninger på deltakerne (Thagaard, 2013).

Lærerne fikk informasjon i starten av undersøkelsen, som forklarte hva det innebar å delta, hva som ville skje med informasjonen om dem og om frivillig deltakelse. For å forstå hvilke konsekvenser det kunne ha for å delta, ble det forklart hva spørsmålene handlet om. Det ble tydeliggjort at personopplysningene behandles strengt konfidensielt, ikke kan knyttes til enkeltpersoner og at det ikke vil være mulig å kjenne seg selv igjen i det som vil bli skrevet

fra studien. Det ble poengtert at det var frivillig å delta, og at det går an å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Da blir alle opplysningene slettet.

Prosjektet følger EU retningslinjer for personvernforordningen, GDPR, og det er i tråd med relevante forskningsetiske retningslinjer. Professor Hildegunn Fandrem ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, er ansvarlig for prosjektet. Dataene i pilotundersøkelsen blir behandlet av Espen Grindalen og Ann Karin Østbø Fidjeland, med professor Erling Roland som veileder, og forskningskoordinator ved NSLA Ann Kristin Kolstø-Johansen.



## 5.0 Resultater

Spørreskjemaet i denne piloten inneholder en blanding av etablerte skalaer og nye spørsmål laget av oss i forskningsgruppen fra NSLA på UiS. Det brukes Likert-skalaer, som er vanligst i summerte skalaer (Ringdal, 2013). Våre har fem og seks svaralternativer, fra «helt uenig» til «helt enig». De graderte svarene har blitt kodet og tildelt verdier i form av tall gjennom SPSS.

### 5.1 Faktoranalyser

Jeg har gjennomført faktoranalyser på skalaene «holdninger», «didaktisk mestringstro», «relasjonell mestringstro» og «erfaring». Det ble forsøkt å oppnå fire skalaer som danner fire klare faktorer i en og samme faktoranalyse. Det er en fordel om skalaene som brukes er endimensjonale, og dersom en av skalaene har flere faktor, ses dette på som en svakhet (Ringdal, 2013).

Jeg har gjort faktoranalyser på de opprinnelige skalaene for seg selv, samt faktoranalyser der jeg har supplert med spørsmål fra forskningsgruppen på NSLA.

Størrelse på utvalg og styrken på forholdet mellom item avgjør om faktoranalyse er gjennomførbart. I små utvalg er sammenhengen mellom variablene mindre til å stole på. Likevel kan lite utvalg (under 150 tilfeller) være godt nok om flere av variablene lader høyt, over 0.80 (Tabachnick & Fidell, 2013). Det er flere variabler som lader høyt i hver av mine skalaer, foruten om «erfaring» som er litt svakere.

Målet med faktoranalyse er å finne en enkel løsning med så få faktorer som mulig, som forklarer det meste av variansen i det originale datasettet. Et av kriteriene for faktorene er en egenverdi over 1.0. SPSS setter sammen variabler, men merking og tolkning må en gjøre selv ut fra teori og forskning. Bartlett's test of sphericity må være statistisk signifikant med  $p < .05$  og Kaiser-Meier-Olkin verdi bør være over 0.6 (Tabachnick & Fidell, 2013). Mine skalaer tilfredsstillende disse betingelsene.

For å lettere tolke blir faktorene rotert. Jeg har brukt varimax-rotasjon, som gir en enklere struktur på de ukorrelerte faktorene og minimerer antall variabler som har høy ladning på hver faktor. Dette fordi det — som nevnt — er ønskelig med en struktur der hver av variablene kun lader sterkt på en komponent, og hver komponent består av sterkt lada variabler (Ringdal, 2013)

Jeg har brukt SPSS til å gjennomføre eksplorerende faktoranalyse. Det brukes statistiske kriterier for å finne antall faktorer som ligger til grunn for korrelasjonene mellom variablene, og dette skal gi nok informasjon til å trekke en konklusjon om antall faktorer (Ringdal, 2013).

I faktoranalysen har jeg gått videre med itemene som lader på den første faktoren, da denne er den sterkeste rent statistisk. Videre har jeg sjekket innholdsvaliditeten, og når det har sett bra ut har jeg gått videre. Da har jeg tatt de itemene som lader på første faktor i en egen faktoranalyse, og sett at det faktisk kun blir en faktor. Når dette har vært tilfelle, og jeg har sjekket at Cronbachs alpha er god, har jeg lagd en skala. Dette var første steg i faktoranalysene og resultatet for de fire faktorene hver for seg er vist i tabellene under.

Itemene brukt i erfaringskalaen i tabell 2 er alle utviklet av oss i forskningsgruppen på NSLA.

## Tabell 2

### *Item brukt i erfaringskala*

Item	Faktorladning
Jeg har alltid hatt interesse for andre kulturer og tilegnet meg kunnskap om de	0.73
Jeg har mye erfaring med andre kulturer enn den norske	0.77
Min omgangskrets kjennetegnes av et kulturelt mangfold	0.77

Merk: Cronbachs alpha på 0.60

I skalaen i tabell 3 har jeg i tillegg til item fra Tezci og Yildirim (2016) sin holdningsskala om kulturelt mangfold, lagt til et item fra oss i forskningsgruppen på NSLA. Dette fordi det styrket innholdsvaliditeten og indre konsistens.

### Tabell 3

#### *Item brukt i holdningsskala*

Item	Faktorladning
Jeg følger med for å lære den kulturelle dynamikken i grupper jeg tilhører	0.73
Jeg er opptatt av elevenes beskrivelser av deres egne kulturelle verdier	0.87
Verdier og vurderinger man har ut fra forskjellig kjønn, tro og etnisitet beriker klassen	0.80
Jeg liker å undervise i et flerkulturelt klasserom	0.83
Jeg kan lære mye av elever med en annen kulturell bakgrunn*	0.83

Merk: Cronbachs alpha 0.87.

\*item fra forskningsgruppen på NSLA

Tabell 4 og 5 viser item fra skalaer på mestringsstro. Jeg bruker Skaalvik og Skaalvik (2010) sine mer generelle skalaer som treffer bedre, enn Tezci og Yildirim (2016) som kun fokuserer på mestringsstro på undervisning i mangfold.

### Tabell 4

#### *Item brukt i skala om relasjonell mestringsstro*

Item – «hvor sikker er du på at du kan»:	Faktorladning
Opprettholde god orden og arbeidsro en hvilken som helst klasse eller gruppe med elever?	0.79
Kontrollere de mest aggressive/utagerende elevene?	0.84
Få alle elevene til å oppføre seg høflig og med respekt overfor lærere?	0.85
Motivere elever som viser lav interesse for skolearbeid?	0.84

Merk: Cronbachs alpha 0.85

## Tabell 5

### *Item brukt i skala om didaktisk mestringstro*

Item – «hvor sikker er du på at du kan»:	Faktorladning
Forklare sentrale temaer i ditt fag slik at selv de lavest presterende elevene forstår det?	0.82
Besvarer elevenes spørsmål slik at de forstår vanskelige utfordringer/oppgaver?	0.85
Forklare faglig innhold på en slik måte at de fleste elevene forstår de grunnleggende prinsippene?	0.82

Merk: Cronbachs alpha 0.77

Etter å ha gjennomført faktoranalyser på skalaene «holdninger», «didaktisk mestringstro», «relasjonell mestringstro» og «erfaring» for seg selv, gjorde jeg en faktoranalyse med alle fire skalaer for å se at de også dannet fire klare faktorer i samme faktoranalyse. Det gjorde de. Se tabell 6.

**Tabell 6***Faktorløsning med fire faktorer*

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Forklare sentrale temaer i ditt fag slik at selv de lavest presterende elevene forstår det?			0.68	
Besvarer elevenes spørsmål slik at de forstår vanskelige utfordringer/oppgaver?			0.74	
Forklare faglig innhold på en slik måte at de fleste elevene forstår de grunnleggende prinsippene?			0.80	
Opprettholde god orden og arbeidsro en hvilken som helst klasse eller gruppe med elever?		0.75		
Kontrollere de mest aggressive/utagerende elevene?		0.79		
Få alle elevene til å oppføre seg høflig og med respekt overfor lærere?		0.75		
Motivere elever som viser lav interesse for skolearbeid?		0.75		
Jeg følger med for å lære den kulturelle dynamikken i grupper jeg tilhører	0.76			
Jeg er opptatt av elevenes beskrivelser av deres egne kulturelle verdier	0.88			
Verdier og vurderinger man har ut fra forskjellig kjønn, tro og etnisitet beriker klassen	0.71			
Jeg liker å undervise i et flerkulturelt klasserom	0.76			
Jeg kan lære mye av elever med en annen kulturell bakgrunn	0.71			
Jeg har alltid hatt interesse for andre kulturer og tilegnet meg kunnskap om de				0.61
Jeg har mye erfaring med andre kulturer enn den norske				0.82
Min omgangskrets kjennetegnes av et kulturelt mangfold				0.76

Merk: Har også gjennomført faktoranalysen uten uteliggere, og faktorene er substansielt de samme.

Validiteten til skalaene kan vurderes ved å relatere dem til andre relevante skaler. Jeg har ikke gjort korrelasjoner med slike referanseskalaer, da det ikke fantes slike i datafilen.

## 5.2 Deskriptiv statistikk

Da jeg først undersøkte sentraltendensene, oppdaget jeg en betydelig skjevhet og kurtosis på variabelen «holdninger».

Variabelen «holdninger» hadde en betydelig skjevhet og kurtosis. For å undersøke årsaker, gjennomførte jeg en Stem-and-Leaf Plot for å finne eventuelle uteliggere. På variabelen «holdninger» fikk jeg én ekstremskåre definert til <2.2. Variabelen «erfaringer» hadde ingen ekstremskåre. «Relasjonell» og «didaktisk mestringstro» hadde også en skjevfordeling, med én ekstremskåre hver på henholdsvis <1 og <2.

Jeg trodde ikke det skulle påvirke resultatene vesentlig (Hoaglin & Iglewicz, 1987), men da jeg kjørte analysen uten disse uteliggerne, fikk jeg litt andre resultater. Det er disse resultatene, uten uteliggerne, som nå blir presentert i tabell 7-10.

### Tabell 7

#### *Deskriptiv statistikk*

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Kurtosis	Skjevhet
Didaktisk mestringstro	3.19	0.44	-0.53	-0.24
Relasjonell mestringstro	2.89	0.57	-0.24	0.43
Erfaring	3.52	0.76	0.10	-0.10
Holdning	4.50	0.49	-0.47	-0.74

N: 61

Merk: Tabellen viser mål på sentraltendens for de fire skalaene basert på svarene i spørreundersøkelsen uten uteliggere

Både erfarings- og holdningsskalaen går fra 1-5, der 1 er lavest og 5 er høyest. Skalaene på mestringstro går fra 1-6, der 1 er lavest og 6 er høyest. «Relasjonell mestringstro» ligger rett under gjennomsnittet, mens «didaktisk mestringstro» ligger rett over gjennomsnittet. Frekvensfordelingen viser noen få med veldig svak og veldig sterk mestringstro, med en tyngde på midten. «Erfaringer» ligger med hovedtyngden litt over gjennomsnittet, med få som har veldig mye eller veldig lite erfaring knyttet til mangfold.

«Holdninger» har et svært høyt gjennomsnitt på 4.50, der 5 var høyest mulig. Dette gir oss indikasjoner på at de som har deltatt i spørreundersøkelsen har svært positive holdninger knyttet til mangfold. En må være oppmerksom på at det kan være målt holdningene de ønsker å ha, men som de ikke nødvendigvis har (Bizer et al., 2003). Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonskapittelet.

### 5.3 Bivariate korrelasjoner

I bivariate korrelasjoner ser vi på sammenhengen mellom to variabler, og finner ut hvor sterk en tendens er (Bjørndal & Hofoss, 2004). Mest brukt er Pearson's r-korrelasjoner (parametrisk) eller Spearman's rho-korrelasjoner (non-parametrisk) (Bjørndal & Hofoss, 2004). Korrelasjonen vil alltid ligge mellom -1 og 1, der -1 og 1 gir full korrelasjon og 0 gir ingen korrelasjon (Fekjær, 2016). Når det er en positiv sammenheng, betyr det at høy verdi på den ene variabelen gir høye verdier på den andre variabelen. Ved en negativ sammenheng vil en ved å øke den ene variabelen, minske den andre variabelen (Fekjær, 2016). Det er vanskelig å bestemme grenser på styrken på korrelasjoner, men sammenhengene kan regnes moderate om de er under 0.2, relativt sterke om de er mellom 0.3 og 0.4 og meget sterke om de er over 0.5 (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). Disse grensene kan diskuteres, da funnene alltid må ses i en større kontekst (T. Lund & Haugen, 2006).

I tabell 8 presenteres parvise Pearson's r-korrelasjoner.

**Tabell 8***Bivariate korrelasjoner*

	Didaktisk mestringstro	Relasjonell mestringstro	Erfaring
Holdning	0.26*	0.28*	0.34**
Didaktisk mestringstro		0.50**	0.23
Relasjonell mestringstro			0.15
Erfaring			

N: 61

Merk: Pearson's r-korrelasjoner.

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ 

Ut ifra korrelasjonstabellen ser vi at «holdning» korrelerer positivt med alle tre variablene «didaktisk mestringstro», «relasjonell mestringstro» og «erfaring». Alle korrelasjonene er signifikante. «Didaktisk» og «relasjonell mestringstro» korrelerer også positivt og signifikant med hverandre, mens «erfaring» ikke korrelerer signifikant med noen av dem.

Spearman's rho-korrelasjoner var nesten like med Pearson's r. Tabellen ligger som vedlegg A.

## 5.4 Regresjonsanalyse

Vi har brukt multippel regresjonsanalyse for å finne samvariasjon mellom en avhengig og flere uavhengige variabler (Bjørndal & Hofoss, 2004). «Holdning» er avhengig variabel, og «didaktisk mestringstro», «relasjonell mestringstro» og «erfaring» er uavhengige variabler. Begrepene uavhengig og avhengig variabler impliserer at det ligger en kausal sammenheng til grunn for analysen. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen.



**Tabell 9****Regresjonsanalyse**

	Beta	t	Sig.	VIF
Didaktisk mestringstro	0.12	0.76	0.45	1.38
Relasjonell mestringstro	0.18	1.30	0.20	1.33
Erfaring	0.29	2.36	0.02	1.06

Justert  $R^2=0.135$

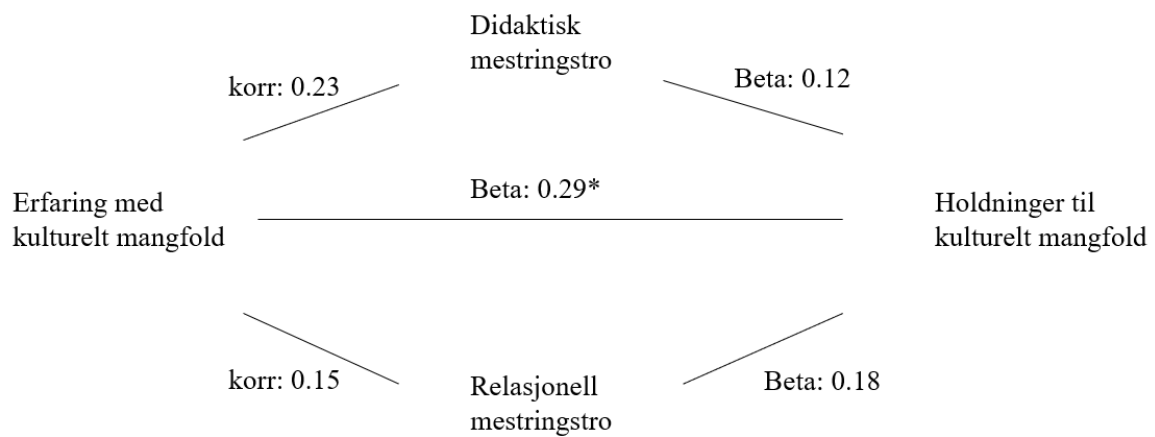
Merk: «holdninger» er avhengig variabel

VIF er et mål på kolinearitet og indikerer om Beta er pålitelig for hver av variablene. Dersom VIF er større enn 5, skal resultatene tolkes med forsiktighet. VIF større enn 10 betyr at man må forkaste analysen. Her er VIF svært lav, som betyr at Beta er pålitelig på dette premisset (Roland & Auestad, 2009).

Beta er den standardiserte effekten av en uavhengig variabel på den avhengige, når det kontrolleres for effektene av de andre uavhengige (Bjørndal & Hofoss, 2004). Beta for «erfaring» er signifikant. Beta er ikke signifikant for hverken «didaktisk mestringstro» eller «relasjonell mestringstro». Vi har likevel valgt å beholde disse variablene i modellen, særlig for å illustrere indirekte effekter av faktoren «erfaring», se nedenfor.

$R^2$  uttrykker felles forklart varians. Det vil si hvor mye av variasjonen i variabelen «holdninger», som forklares av modellen.  $R^2$  overestimerer imidlertid forklart variasjon i små utvalg, så vi bruker heller justert  $R^2$  fordi utvalget vårt er lite (Tabachnick & Fidell, 2013). I min regresjonsanalyse er justert  $R^2$  0.135, som betyr at 13.5% av variasjonen i variabelen «holdninger» blir forklart av modellen.

**Figur 3:** Resultatene i analysemodellen



\*  $p < .05$

Modellen viser de direkte effektene uttrykt med Beta-verdier. «Erfaring» har en direkte effekt på «Holdninger», på 0.29, som er signifikant. I tillegg ser vi at «Erfaring» har en liten indirekte effekt på «holdninger», gjennom «Didaktisk mestringstro» ( $0.23 \times 0.12$ ) og «Relasjonell mestringstro» ( $0.15 \times 0.18$ ).

Videre ble det undersøkt om det var noen endringer i resultatene når vi kontrollerte for kjønn, alder, utdanningsbakgrunn, antall år bodd i Norge og studie- eller arbeidsopphold i utlandet. Det ble laget dummy variabler på disse itemene for å få de med i regresjonen, og resultatene vises i tabell 10.

**Tabell 10****Regresjonsanalyse med tredjefaktorer**

		Kontrollerer for				
		Kjønn	Utdannings- bakgrunn	Alder	Antall år bodd i Norge	Studie- eller arbeidsopphold i utlandet
Didaktisk mestringstro	0.12	0.10	0.11	0.13	0.08	0.11
Relasjonell mestringstro	0.18	0.18	0.19	0.21	0.23	0.18
Erfaring	0.29*	0.30*	0.28*	0.29*	0.29*	0.28*
Justert R <sup>2</sup>	0.135	0.124	0.114	0.182	0.161	0.122

Merk: «holdninger» er avhengig variabel

\* p<.05

Når kjønn, utdanningsbakgrunn, alder, antall år bodd i Norge og studie- eller arbeidsopphold holdes konstant, er estimatene nærmest identiske som i hovedanalysen. Den største forskjellen er justert R<sup>2</sup> når vi kontrollerer for alder, som stiger til 18.2%. Det betyr at mer av variasjonen i variabelen «holdninger» blir forklart av modellen når vi kontrollerer for alder.

## 6.0 Diskusjon

Hensikten med prosjektet er todelt. Det første målet var å utvikle skalaer om norske læreres holdninger til kulturelt mangfold, erfaringer med mangfold og mestringstro. Det andre var å undersøke sammenhenger mellom læreres tro på egen didaktiske og relasjonelle kompetanse i et mangfoldig klasserom og læreres holdninger om kulturelt mangfold, og sjekke i hvilken grad dette var knyttet til erfaring med mangfold. Før vi går mer innpå de konkrete målene, startes det med en drøfting av metode.

Spørreundersøkelser har mange hensyn en må ta, både i utforming, underveis og etterpå (T. Lund & Haugen, 2006). En av de største utfordringene vi møtte på med utsendelse av spørreskjema var tidspunkt. Vi sendte det ut i mars, kun noen dager før alle skoler i Norge stengte på ubestemt tid grunnet en pandemi. En tid der alle lærere måtte tenke nytt, og jobbe under nye arbeidsforhold hjemmefra.

Dette har helt klart påvirket utvalget vårt. I utgangspunktet ble spørreundersøkelsen sendt ut til 221 lærere, men vi fikk kun svar fra 64 lærere. Vi har derfor et lite utvalg, med en svarprosent på 28.9%.

Utvalget består nesten bare av kvinner (90.6%), derfor er kontrolleringen for kjønn usikker. Selv om det er flere kvinner enn menn som jobber i skolen, er likevel 1 av 4 er menn (Myklebust et al., 2019). Dette påvirker utvalgets representativitet. Det er flest som har utdanning som adjunkt med opprykk (42.2%), og etterpå følger adjunkt (34.4%). Alderen er relativt godt fordelt, med en liten hovedtyngde på 51-60 år (31%). De aller fleste er født i Norge (92.2%), og en liten del av utvalget har jobbet eller studert i utlandet (15.6%).

Vi har i denne studien gjennomført faktoranalyser, selv om det i metodelitteraturen blir anbefalt større utvalg. Likevel, som innledningsvis forklart i resultatkapittelet, er det mye som tyder på at kravene for faktoranalyse er oppfylt i studien (Tabachnick & Fidell, 2013)

I en slik situasjon som det har vært, er det ikke tilfeldig hvem som velger å prioritere å svare. Lavt antall respondenter og lav svarprosent kan gi skjevhet i utvalget, med et selektert utvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette truer spørreskjemaets ytre validitet, fordi vi ønsker å måle lærere generelt og kunne generalisere, ikke bare de som har tatt seg tid til å svare i en hektisk situasjon. Alle som har svart har svart på alle spørsmålene, men det trenger ikke være

utelukkende positivt. I en periode med tidspress, kan det også være at deltakerne ikke har tatt seg tid til å svare ordentlig, eller sjekket formuleringen skikkelig.

Som vist i tabell 7 ser vi at «holdninger» har et høyt gjennomsnitt. At lærerne har svart at de har sterke positive holdninger til mangfold, kan knyttes opp mot holdningenes funksjoner (Vogel et al., 2016). I skolesammenheng skal en tilnærme seg det store mangfoldet i klasserommet, og da vil det være avgjørende å kategorisere miljøet som vennlig, og velge å tilnærme seg det. Den andre funksjonen er å tilfredsstille psykologiske behov. Det kan være at det er disse holdningene som er sosialt aksepterte ved skolene som har deltatt på spørreundersøkelsen. Holdningene kan ha en selvbeskyttende funksjon for å holde seg «innenfor» i miljøet med de rette holdningene.

En kan også diskutere hva holdningens styrke betyr. Noen av indikatorene på holdningsstyrke er objektets viktighet, hvor sikker en er på det en vet, hvor mye kunnskap en har om objektet eller hvor raskt evalueringen av objektet skjer (Vogel et al., 2016). Det kan tyde på at lærerne er bevisste på temaet, og vet en del om kulturelt mangfold. Kanskje er dette noe de tenker mye på, og holdninger til kulturelt mangfold ligger lett tilgjengelig i minnet.

En kan måle for eksempel holdninger indirekte og direkte. Ved å spørre lærere om deres holdninger som i denne undersøkelsen, måles holdninger direkte. I spørreundersøkelser spørres det om hypotetiske konstruksjoner, en får ikke konkrete observerbare resultater. En av svakhetene ved direkte måling er at undersøkelsen ikke nødvendigvis representerer holdningene informantene har, men ønsker å ha (Bizer et al., 2003). Når vi da trekker noen konklusjoner, kan det være vi får svar på hvordan lærerne ønsker å være, men ikke nødvendigvis er. En indirekte måling kan baseres på observasjon, noe som er langt mer tidskrevende, men kan avsløre underliggende, implisitte holdninger som ikke kommer til uttrykk i direkte målinger. Implisitte holdninger kan også påvirke personers eksplisitte holdninger, uten at man nødvendigvis er klar over det (Bizer et al., 2003). Det ville kanskje vært best å kombinere indirekte og direkte måling av holdning, men det er for omfattende i denne oppgaven.

Med tanke på gjennomførbarhet, kan det være at spørreskjemaet har vært lett eller vanskelig å fylle ut. Siden dette var en pilotering, hadde vi kanskje med flere spørsmål enn nødvendig. Fordelen er da å kunne luke ut noen spørsmål, de som ble overflødige eller dekket av færre skalaer.

I denne piloteringen tok NSLA kontakt med skoler de allerede hadde samarbeidet med. Det har derfor ikke vært trukket et representativt utvalg, der hvert individ i en populasjon har like stor sannsynlighet til å bli trukket ut (T. Lund, 2002b). Dette prosjektet er en pilotering der deler av målet er å teste ut skalaene i spørreundersøkelsen, for å gjøre det til et større prosjekt. Det vil nok være enda viktigere i neste omgang å trekke et representativt utvalg for å kunne generalisere forskningen.

## 6.1 Første mål: Utvikle skalaer

Vi starter med det første målet, om å utvikle skalaer om norske læreres holdninger til kulturelt mangfold, erfaringer med mangfold og mestringstro.

### **Faktoranalyse**

Tabell 2-6 viser faktoranalysene, for å utvikle fire klare skalaer. For å styrke begrepsvaliditeten er innholdet forsøkt sikret ved gjennomgang av aktuell litteratur og utvikling i samråd med eksperter på fagfeltet. Oversettelsene er gjennomgått av flere av oss i forskningsgruppen på NSLA.

#### *Erfaring*

Som nevnt tidligere ble erfaringsskalaen laget av oss i forskningsgruppen. Viser til tabell 2 med faktorladninger og analyse av indre konsistens, som viser at denne skalaen har Cronbach's alpha, på 0.60. Faktorladningene ligger opp mot 0.8, med 0.73, 0.77 og 0.77, altså nesten like sterke ladninger for de tre itemene. En skala bør ha en høy indre konsistens med Alpha mellom 0.7 og 0.9 (Ringdal, 2013). Imidlertid kan Alpha mellom 0.60 og 0.70 også aksepteres (Nurius & Hudson, 1993). Og like viktig er innholds validiteten, som vår forskergruppe vurderte som god.

#### *Holdninger*

I holdningsskalaen er det brukt fire item fra Tezci og Yildirim (2016) sin holdningsskala, og et item fra forskningsgruppen fra NSLA på UiS. Målet var å lage én klar skala, selv om Tezci og Yildirim (2016) hadde tre skalaer innenfor holdninger. Jeg undersøkte først alle, og valgte ut de som ladet sterkest på første faktor. De fire itemene fra Tezci og Yildirim (2016) som

ladet sterkest kom alle fra samme skala innenfor holdninger, om «tilegnelse av kulturelt mangfold». Fra tabell 3 kan vi se at alle utenom et item ladet over 0.8, som betyr at itemene lader sterkt på samme faktor (Tabachnick & Fidell, 2013)

Etter å ha sett på innholdet sjekket jeg at itemene dekker det jeg ønsker å måle; å være komfortabel med og vise sensitivitet overfor kulturelt mangfold i klasserommet (Ponterotto et al., 1998).

Etter å ha gjennomført faktoranalyse og sjekket at Cronbachs alpha var tilfredsstillende med 0.87, valgte jeg å bruke denne nye klare skalaen med fem item. Da dette er et pilotprosjekt, tenker jeg at det kan foreslås å kun bruke disse fem itemene i hovedprosjektet for å måle holdninger til mangfold. Det kan være en fordel å kutte ned på spørsmålene, men fremdeles klare å måle det samme.

### *Mestringstro*

Så vidt jeg kan se av forskningslitteraturen, finnes det ingen som skiller mellom didaktisk og relasjonell mestringstro. Det jeg finner er skiller mellom generell og personlig mestringstro i undervisningen, der generell mestringstro går ut på generelle utfall av undervisningen, mens personlig mestringstro går på mer spesifikke oppgaver, klasser eller utfall (Summers et al., 2017).

Jeg ønsket å måle didaktisk og relasjonell mestringstro, og gjennomførte flere faktoranalyser med itemene fra skalaene til Skaalvik og Skaalvik (2010) om generell mestringstro. Først med alle itemene, deretter de som passet best innholdsmessig. Etter å ha fått to klare faktorer, en på didaktisk og en på relasjonell mestringstro, faktoranalyserte jeg dem sammen.

Relasjonell mestringstro måles gjennom kontrolldimensjonen på autoritativ klasseledelse, indikert med å håndtere relasjonelle utfordringer. Relasjoner og grensesetting henger sammen, fordi relasjoner skapes gjennom aktivitet og kommunikasjon, som igjen trenger struktur og grenser (Ertesvåg, 2011). Å ha kontroll betyr altså ikke at en er kontrollerende, det betyr bare at det finnes grunner til at det er god orden i klasserommet og at elever oppfører seg med respekt for andre lærere. Struktur og grenser er en forutsetning for å få dette til.

Det styrket skalaen å ta med et item om motivasjon, som jeg kobler sammen med relasjonell kompetanse fordi det er lettere å motivere elever som viser lav interesse for skolearbeid med gode relasjoner i grunn. Dette støttes av Deci og Ryan (2002) som i sin rapport fant at elevers

motivasjon avhenger av kvaliteten på forholdet mellom elev og lærer. Dette utelukker ikke dimensjonen om relasjonsvarme (Baumrind, 1991), men jeg legger til grunn at en autoritativ lærer må få til kombinasjonen av krav og kontroll, og relasjonsvarme, for å håndtere relasjonelle utfordringer på en god måte.

Som vi ser i tabell 4 er interkorrelasjonen tilfredsstillende med Cronbach's alpha på 0.85. Alle faktorer utenom en lader over 0.8, og den laveste er rett under, med 0.79.

Didaktisk mestringstro måles ut ifra tro på egen kompetanse til å gjennomføre undervisning og læring på en god måte, og tilrettelegge for alle elevene. Dette stemmer med de operasjonelle definisjonene på begrepene i rapporten min, og styrker begrepsvaliditeten (T. Lund, 2002b). Som vi ser i tabell 5 er interkorrelasjonen tilfredsstillende med Cronbach's alpha på 0.77 på didaktisk mestringstro. I skalaen lader alle faktorer over 0.8.

Vi har laget fire klare skalaer; «erfaring», «didaktisk mestringstro», «relasjonell mestringstro» og «holdninger». Med bakgrunn i faktoranalyser, analyse av indre konsistens og vurdering av begrepsvaliditet regner jeg skalaene mine som gode. Imidlertid kan det vurderes å supplere skalaen «relasjonell mestringstro» med item om relasjonell støtte.

Det er ønskelig for fremtiden å prøve dem ut i større utvalg.

## 6.2 Andre mål: Undersøke sammenhenger

Det andre målet med prosjektet er å undersøke sammenhenger mellom læreres tro på egen didaktiske og relasjonelle kompetanse i et mangfoldig klasserom og læreres holdninger om kulturelt mangfold, og sjekke i hvilken grad dette er knyttet til erfaring med mangfold.

Med en svarprosent på 28.9% må vi være varsomme med å trekke slutninger. Likevel er det ønskelig å se om det er noen sentrale trekk som utmerker seg i materialet, som vi kan gjøre antakelser basert på.

### **Bivariate korrelasjoner**

Fra tabell 8 ser vi at den sterkeste positive korrelasjonen finnes mellom erfaring og holdninger, på 0.34. Denne korrelasjonen er også signifikant. Det betyr at det er en relativt sterk positiv sammenheng mellom erfaring og holdninger (Johannessen et al., 2010).

Didaktisk mestringstro har en positiv korrelasjon på 0.26 med holdninger, og relasjonell



mestringstro har en positiv korrelasjon på 0.28 med holdninger. Disse korrelasjonene er signifikante. Både faglig og relasjonell mestringstro korrelerer svakt positivt med erfaring, men er ikke signifikante. Korrelasjonen viser kun hvor sterke de bivarierte tendensene er (Bjørndal & Hofoss, 2004). For å få vite mer er det også gjort regresjonsanalyser basert på en antakelse om kausalitet.

### **Regresjonsanalyser**

I regresjonsanalysen, som vist i tabell 9, kontrollerer vi for andre variabler når vi estimerer effekten av en prediktor på avhengig variabel. Dersom prediktorene er korrelerte med hverandre, vil beta bli mindre enn den bivarierte korrelasjonen. Sammenhengen mellom erfaring og holdninger, uttrykt med Beta, er nesten lik den bivarierte korrelasjonen mellom de samme variablene. Beta er litt svakere, på 0.29. Den er fremdeles signifikant. Det er en forholdsvis svak sammenheng mellom både faglig og relasjonell mestringstro, og holdninger, og disse sammenhengene er ikke signifikante.

Hvis vi ser på justert  $R^2$ , ser vi at modellen forklarer 13.5% av variasjonen i variabelen holdninger. Dette betyr at det er flere utenforliggende faktorer som forklarer holdninger, som vi ikke har kontrollert for. Når en undersøker noe som henger sammen med mye annet, som holdninger gjør, kan vi lettere slå oss til ro med lav justert  $R^2$  (Bjørndal & Hofoss, 2004). Ved å kontrollere for antall år en har bodd i Norge, ser vi i tabell 10 at justert  $R^2$  øker til 16.1%, og ved å kontrollere for alder øker justert  $R^2$  til 18.2%. Det betyr at både antall år bodd i Norge, og alder forklarer noe mer av variasjonen i variabelen «holdninger» som ikke blir dekket av de andre variablene. Når vi holder disse variablene konstante er ellers estimatene nesten identiske som i hovedanalysen.

I analysemodellen har jeg antatt et direkte årsaksforhold mellom erfaring og holdninger, der erfaringer predikerer holdninger. I tillegg har jeg antatt at erfaringer har en indirekte effekt på holdninger, gjennom didaktisk og relasjonell mestringstro. Før jeg går nærmere inn på de direkte og indirekte sammenhengene, vil jeg diskutere vilkårene som må være tilstede for å kunne snakke om kausale sammenhenger.

Kausale årsaksforhold er relasjoner der en eller flere faktorer skaper endringer i andre faktorer. De produserende faktorene er årsaker, mens de produserte endringene er effekter (T. Lund & Haugen, 2006). Kravene for kausalitet er god indre validitet, og det beste designet for å undersøke kausalitet er ekte eksperimentelle design (T. Lund & Haugen, 2006). Det er to

kriterier for ekte eksperimentelle design, intervensjon og tilfeldig individfordeling. Aller svakest indre validitet har ikke-eksperimentelle design (T. Lund & Haugen, 2006). Vår spørreundersøkelse har et slikt design, da vi har gjennomført en tverrsnittsundersøkelse der alle data ble hentet inn på et og samme tidspunkt.

En kan likevel bruke spørreundersøkelser for å studere årsaksforhold. Grunnen til at ikke-eksperimentelle design har svekket indre validitet, er mangelen på eksperimentell kontroll av mulige feilkilder (T. Lund & Haugen, 2006). For å kunne si noe om potensielle årsaksforhold, prøver en å kontrollere for tredjefaktorer, og gjøre statistiske analyser knyttet til indre validitet. Tredjefaktorene utgjør trusler, fordi personene ikke er tilfeldig fordelt over kategoriene på variabelen slik som i eksperimentelle design. Da kan en ikke utelukke at sammenhengen mellom erfaring og holdninger kommer fra en tredje felles karakteristikk, fordi «erfaring» ikke er tilfeldig fordelt.

Kausale slutninger blir likevel generelt mer usikre (T. Lund & Haugen, 2006). En kan holde variabler konstante og undersøke korrelasjonen, og om korrelasjonen blir redusert betyr det at de konstante variablene forklarer tilsvarende. Jeg har kontrollert for kjønn, alder, utdanningsbakgrunn, antall år bodd i Norge og om de har hatt studie- eller arbeidsopphold i utlandet, for å styrke indre validiteten i min rapport. Korrelasjonene ble ikke nevneverdig påvirket av å holde disse variablene konstante.

En annen trussel er retningsproblemet. Vi kan for eksempel ikke med sikkerhet si at erfaring endrer holdninger, eller om det er holdninger som påvirker hvilke erfaringer en gjør seg. Men med bakgrunn i teori og tidligere forskning kan en gjøre kvalifiserte antakelser. Slik forskning er referert i 3.1, 3.2 og 3.3 når det gjelder de fire faktorene i regresjonsmodellen.

## 7.0 Konklusjon

Jeg har hatt som mål å undersøke læreres holdninger til kulturelt mangfold. I et samfunn med økende kulturelt mangfold er det behov både for mer kunnskap på området, men også bevisstgjøring av hvilke holdninger lærere har. Min hovedproblemstilling var:

«Har lærere som har god mestringstro en mer positiv holdning til kulturelt mangfold?»

Problemstillingen ble konkretisert gjennom to hovedmål, der det første var:

1. Med bakgrunn i etablerte skalaer, utvikle skalaer om norske læreres holdninger til kulturelt mangfold, erfaring med mangfold og mestringstro

Ut ifra det første målet i rapporten min har jeg utarbeida fire klare skalaer om norske læreres «holdninger til kulturelt mangfold», «erfaringer med mangfold» og «didaktisk» og «relasjonell mestringstro». Dette har vært et pilotprosjekt for å teste ut skalaene på norske lærere. Etter å ha gjennomført faktoranalyser, gjort analyser av indre konsistens og vurdert begrepsvaliditet, har jeg ikke funnet noen tydelige mangler ved de fire skalaene. Imidlertid ble utvalget ikke slik som planlagt, og det medfører betydelig usikkerhet i konklusjonene. I videre forskning vil det være viktig å teste ut alle de fire skalaene i større representativt utvalg.

Det andre målet var dette:

2. Undersøke sammenhenger mellom læreres tro på egen didaktiske og relasjonelle kompetanse i et mangfoldig klasserom og læreres holdninger til kulturelt mangfold, og sjekke hvilken grad dette er knyttet til erfaring med mangfold.

Regresjonsmodellen viste at det ikke var signifikant «effekt» på holdninger hverken fra relasjonell eller didaktisk mestringstro. Derimot var det slik signifikant «effekt» fra «erfaring».

Med bakgrunn i litteraturen og argumentasjonen om kausalitet, tolker jeg dette som at erfaringer predikerer holdninger, innenfor den modellen jeg har brukt. Imidlertid er det svært sannsynlig at holdninger til mangfold også påvirkes av andre forhold enn det modellen rommer. For å forklare mer av variasjonen i «holdninger», kunne det derfor være interessant å kontrollere for andre variabler.

Fordi svarene er basert på et lite utvalg, som heller ikke er representativt, vil jeg være forsiktig med å trekke noen konklusjoner om problemstillingen min «Har lærere som har god mestringstro en mer positiv holdning til kulturelt mangfold?».

En lærers mestringstro er mektig, og påvirker mange områder i skolehverdagen (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Helt enkelt vil en lærer med god mestringstro lettere kunne styrke denne mestringstroen, og en lærer med svakere mestringstro lettere kunne svekke den. Derfor er det viktig å vite mer om denne prosessen, og undersøke sammenhengen mellom mestringstro og holdninger i et større og representativt utvalg, primært ved bruk av et longitudinelt design.

Enda mer interessant hadde det vært med et eksperimentelt design, med intervensjon og tilfeldig individfordeling. En vil da kunne få et tydeligere bilde av den kausale sammenhengen mellom faktorene som har vært undersøkt i dette prosjektet og eventuelt andre variabler.

På et strukturelt nivå er det nødvendig med en lærerutdanning som øker læreres personlige ansvar for mangfoldet (Silverman, 2010). Lærere er en av yrkesgruppene som i størst grad må forholde seg til økende kulturelt mangfold i befolkningen, og skal være med å skape mennesker som skal leve sammen i fremtiden. Med en inkluderende pedagogikk (Florian, 2014) legger en til rette for at alle skal ha muligheten til å delta og oppleve mestring. Lærer må ha fokus på seg selv og egen praksis, for å kunne tilrettelegge og bedre kvaliteten på ordinær undervisning for alle. Det er viktig å ha tro på at en får det til, og det er også viktig å være bevisst egne holdninger til mangfold i denne prosessen.

Dersom en ser på mangfold som et problem, vil dette arbeidet være vanskelig. I denne undersøkelsen hadde de aller fleste positive holdninger knyttet til mangfold. Potensielle svakheter knyttet til disse resultatene kan være at de har uttrykt holdninger de ønsker å ha, eller har svart veldig overfladisk (Bizer et al., 2003; Silverman, 2010). Etersom denne studien er basert på kvantitativ analyse av data fra spørreskjema bør fremtidig forskning også belyse problemstillingen ved hjelp av kvalitativ metode, for eksempel gjennom observasjon og intervju for å komme mer i dybden. En vil da kunne få større klarhet i hvorvidt de holdningene vi har avdekket i dette prosjektet er reelle, eller bare ønskede holdninger.

# Referanser

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Allen, J. P., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions IS. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: H gskulen i Volda.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publisher.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & P. A. C. (Red.), *The Encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Bizer, G., Barden, J. & Petty, R. E. (2003). Attitudes. I L. Nadel (Red.), *Encyclopedia of cognitive science* (bd. 1, s. 247-253). Hampshire, UK: MacMillan.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse og sosialfagene* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bozkuş, K., Karacabey, M. &  zdere, M. (2019). The Attitudes of Teachers towards Multicultural Education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-396.
- Brekke, J.-P. & Mohn, F. A. (2018). *Holdninger til innvandring og integrering i Norge - Integreringsbarometeret 2018* (Rapport 8/18). Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Hentet fra <https://www.imdi.no/contentassets/9f6bf228de9342d2acd9b43063c49c63/integreringsbarometeret-2018-holdninger-til-innvandrere-og-integrering.pdf>
- Burgess, S. & Greaves, E. (2013). Test Scores, Subjective Assessment, and Stereotyping of Ethnic Minorities. *Journal of Labor Economics*, 31(3), 535-576.
- B , I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chang, M. (2002). The impact of an undergraduate diversity course requirement on students' racial views and attitudes. *The Journal of General Education*, 51(1), 21-42. <https://doi.org/10.1353/jge.2002.0002>
- Cho, S.-J. & Cicchelli, T. (2007). Teacher Multicultural Attitudes. *Education and Urban Society*, 39(9), 370-381. <https://doi.org/10.1177/0013124506298061>
- Cornelius-White, J. (2008). Learner-centered student-teacher relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. United States of America: The free press.

- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes* Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. I D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Red.), *The handbook of social psychology* (4. utg., s. 269-322). Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Eriksen, T. B., Harket, H. & Lorenz, E. (2005). *Jødehat - Antisemittismens historie fra antikken til i dag* N.W. Damm & Søn AS.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 51-61.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole : migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* Stanford University Press.
- Florian, L. (2014). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. I L. Florian (Red.), *The Sage Handbook of Special Education* (s. 9-22). London: SAGE.
- Goddard, R., D. & Goddard, Y., L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hoaglin, D. & Iglewicz, B. (1987). Fine-Tuning Some Resistant Rules for Outlier Labeling. *Journal of the American Statistical Association*, 82(400), 1147-1149.
- Hogan, D. & Mallot, M. (2005). Changing racial prejudice through diversity education. *Journal of College Student Development*, 46(2), 115-125. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0015>
- Hogg, M. & Vaughan, G. (2005). *Social Psychology* (4. utg.). London: Prentice-Hall.
- Hylland Eriksen, T. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I Ø. Fuglerud & T. Hylland Eriksen (Red.), *Grenser for kultur? Perspektiver for norsk minoritetsforskning* (s. 111-132). Oslo: Pax forlag.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.) Abstrakt forlag.
- Katz, S. R. (1999). Teaching in tensions: Latino immigrant youth, their teachers and the structures of schooling. *Teachers College Record*, 100, 809-840.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Keehn, M. (2015). "When you tell a personal story, I kind of perk up a little bit more": An examination of student learning from listening to personal stories in two social diversity courses. *Equity & Excellence in Education*, 48(3), 373-391. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1056712>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *En helhetlig integreringspolitikk* (Meld. St. 6 (2012-2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Lave, J. & Wenger, E. (1999). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4(0), 87-102. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Lund, T. (2002a). Kvasiekperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. (2002b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen* Unipub forlag.
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagene* (Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold 2018:1). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/0da7bd0dc463429e9132e56dbacfdbee/kompetanse-for-mangfold.pdf>
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2. utg.). Bergen Fagbokforlaget.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 11-28). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Myklebust, R. B., Afdal, H. W., Mausestaden, M., Risan, M., Tangen, T. N. & Wernø, I. L. (2019). *Rekruttering av menn til grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (OsloMet Skriftserie 2019 nr 8). Oslo: Senter for profesjonsstudier, OsloMet. Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/657/171>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 01.03.20 fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Nurius, P. S. & Hudson, W. W. (1993). *Human services practice, evaluation and computers: a practical guide for today and beyond*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children And Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pohan, C. & Aguilar, T. E. (2001). Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Educational Research Journal*, 31(1), 159-182.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.)Fagbokforlaget.
- Roland, E. & Auestad, G. (2009). *Seksuell orientering og mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. I J. Brophy (Red.), *Advances in research on teaching* (s. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Van De Vijver, F. J. R. & Noack, P. (2019). How All Students Can Belong and Achieve: Effects of the Cultural Diversity Climate Amongst Students of Immigrant and Nonimmigrant Background in Germany. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 703-716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasiexperimental Designs for Generalized Causal Inference* Houghton Mifflin Company.
- Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity?: An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal, 47*(2), 292-329. <https://doi.org/10.3102/0002831210365096>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007a). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007b). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk, 2*, 52-71.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviourism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Spanierman, L., Oh, E., Heppner, P., Neville, H., Mobley, M., Wright, C., ... Navarro, R. (2010). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. *Urban Education, 45*. <https://doi.org/10.1177/0042085910377442>.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). 09330: Gjennomføring i videregående opplæring for elever med innvandringsbakgrunn, etter fullføringsgrad, kjønn, landbakgrunn, innvandringskategori, statistikkvariabel og intervall (år) 2013-2018. I: Datasett. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09330/tableViewLayout1/>
- Stodolsky, S. S. & Grossmann, P. L. (2000). Changing students, changing teaching. *Teachers College Record, 102*, 125-172.
- Summers, J. J., Davis, H. A. & Woolfolk Hoy, A. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences, 53*, 17-25.
- Sørli, M.-A. & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 175-191.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. California State University - Northridge: Pearson.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' attitudes *Journal of Research in Music Education, 45*(3), 415-427.
- Tezci, E. & Yildirim, S. (2016). Teachers' Attitudes, Beliefs and Self-Efficacy about Multicultural Education: A Scale Development. *Universal Journal of Educational Research, 4*(12a), 196-204. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041325>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>



- Visser, P. S. & Krosnick, J. A. (1998). Development of attitude strength over the life cycle: surge and decline. *Journal of Applied Social Psychology, 28*, 761-780.
- Vogel, T., Wänke, M. & Bohner, G. (2016). *Attitudes and attitude change* (2. utg.). London: Routledge.
- Vollebergh, W. M., Iedema, J. & Raaijmakers, Q. W. (2001). Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family, 63*(4).
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36.  
<https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 117-137). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. I M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 181-219). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

# Vedlegg

## Vedlegg A: Bivariate korrelasjoner

**Tabell A.1**

*Bivariate korrelasjoner*

Spearman's rho

	Didaktisk mestringstro	Relasjonell mestringstro	Erfaring
Holdning	0.26*	0.31*	0.35**
Didaktisk mestringstro		0.47**	0.18
Relasjonell mestringstro			0.16
Erfaring			

N: 61

\*\* p<.01 \* p<.05

## Vedlegg B: Godkjenning fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

CHANCES

#### **Referansenummer**

307112

#### **Registrert**

19.12.2019 av Hildegunn Fandrem - hildegunn.fandrem@uis.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Hildegunn Fandrem, hildegunn.fandrem@uis.no, tlf: 51832914

#### **Type prosjekt**

Forskerprosjekt

#### **Prosjektperiode**

06.01.2020 - 31.12.2023

#### **Status**

04.02.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **04.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 04.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

##### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

##### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og helseforhold og alminnelige

kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg C: Spørreundersøkelse

### **Et forskningsprosjekt om skolemiljø**

I dette prosjektet undersøker vi både kollektiv og individuell mestringstro og arbeid både med faglige og sosiale forhold på skolen og i klassen din.

Vi håper du vil dele din opplevelse, slik at vi får mer kunnskap om hvordan vi kan jobbe for et bedre skolemiljø, slik at alle elever på skolen kan få det trygt og godt.

### **Hva innebærer det å delta?**

Vi vil be deg om å svare på en digital spørreundersøkelse. Spørsmålene handler om i hvilken grad du opplever at du og de andre lærerne på skolen har tro på det dere gjør og hvordan dere oppfatter elevenes forutsetninger og muligheter. Også din opplevelse av kommunikasjon og samarbeid med andre lærere, foreldre og elever blir berørt, samt hvordan du organiserer undervisning og responderer på elevers positive og negative atferd. Det er et spesielt fokus på erfaringer, holdninger og meninger om forskjellighet og kulturelt mangfold.

Det vil ta max. 20 min å svare på undersøkelsen.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det vil bli opprettet et kodesystem, som gjør at det du har svart ikke kan knyttes til deg som person. Du vil ikke kunne kjenne igjen deg selv eller andre i det som blir skrevet fra studien.

Husk at innloggingskoden din er personlig. Riv den i stykker etter at du er ferdig.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Hvis du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Tusen takk for at du deltar!

Hildegunn Fandrem  
Professor, Læringsmiljøsentret (UIS)  
Epost: **hildegunn.fandrem@uis.no**

## Kjønn

- (1)  Kvinne
- (2)  Mann
- (3)  Annet

## Hva beskriver best din utdanningsbakgrunn?

- (1)  Tre-årig lærerutdanning
- (2)  Adjunkt
- (3)  Adjunkt m/opptrykk
- (4)  Lektor
- (5)  Annet: \_\_\_\_\_

## Hvor mange år/mnd har du arbeidet på denne skolen?

- (1)  Dette er mitt første år
- (2)  Mindre enn 5 år
- (3)  5-10 år
- (4)  11-20 år
- (5)  21-30 år
- (6)  Mer enn 30 år

## Hvor stor stillingsprosent har du?

- (1)  Mindre enn 50 prosent
- (2)  51-99 prosent
- (3)  100 prosent

## Hvor lang ansiennitet har du som lærer?

- (1)  Dette er mitt første år
- (2)  Mindre enn 5 år
- (3)  5-10 år
- (4)  11-20 år
- (5)  21-30 år
- (6)  Mer enn 30 år

### Hva er din alder?

- (1)  Yngre enn 25 år
- (2)  26-30 år
- (3)  31-40 år
- (4)  41-50 år
- (5)  51-60 år
- (6)  Mer enn 60 år

### Hvor mange år har du bodd i Norge?

- (1)  0-5 år
- (2)  6-10 år
- (3)  Født i Norge

### Jeg har jobbet eller studert i utlandet

- (1)  Ja
- (2)  Nei

### Her er noen spørsmål om utdanning og erfaring angående kulturelt mangfold. Velg det som passer best for deg.

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Det har vært mye fokus på flerkulturell opplæring i min utdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har alltid hatt interesse for andre kulturer og tilegnet meg kunnskap om de	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har mye erfaring med andre kulturer enn den norske	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har reist mye i utlandet og opplevd nye steder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Jeg ble tidlig i min karriere eksponert for problemstillinger rundt kulturelt mangfold i klassen min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har arbeidet mye med elever fra andre kulturer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Min omgangskrets kjennetegnes av et kulturelt mangfold	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

### Klassen din

**Dersom du er kontaktlærer for en klasse, ber vi deg svare for din klasse. Er du ikke kontaktlærer, ber vi deg svare for den klassen du har flest timer i.**

#### Jeg er kontaktlærer

- (1)  Ja  
 (2)  Nei

#### Jeg er tospråklig lærer eller morsmåslærer

- (1)  Ja  
 (2)  Nei

#### Hvor stor andel av klassen utgjør elever som ikke er født i Norge?

- (1)  Mindre enn 20%  
 (2)  21% - 50%  
 (3)  Mer enn 50%

#### Hvor lenge har du undervist i denne klassen?

- (1)  Dette er mitt første år  
 (2)  2-3 år



(3)  4-6 år

**Nedenfor følger noen spørsmål om skolens mestringstro, altså mestringstro generelt blant lærere på denne skolen, samt noen spørsmål om elevene på skolen. Velg det svaralternativet som passer best med din oppfatning.**

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
Lærerne på denne skolen er i stand til å nå frem til vanskelige elever	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne her har tro på at de klarer å motivere elevene sine	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne på denne skolen har gode ferdigheter for håndtering av mobbing	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne på denne skolen tror virkelig på at alle elever kan lære	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvis en elev ikke vil lære, gir lærerne her opp	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne bruker ulike verktøy for å avdekke mobbing blant elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne her har ikke de nødvendige ferdighetene til å gjøre undervisningen meningsfull for elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene her kommer på skolen klare for (med ønske om) å lære	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne ved denne skolen er flinke til å veilede elevene i hvordan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
de kan oppdage og rapportere mobbing						
Elevene ved denne skolen har et hjemmemiljø som gir dem mange læringsmuligheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevene ved denne skolen er ikke motiverte for å lære	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

**Forts. om skolens mestringstro, altså mestringstro generelt blant lærere på denne skolen, samt noen spørsmål om elevene på skolen.**

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
Lærerne på denne skolen bruker ulike metoder for å forebygge mobbing	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Forholdene i dette lokalsamfunnet legger et godt grunnlag for å sikre elevenes læringsutbytte på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Læring er vanskeligere ved denne skolen enn ved andre skoler, fordi elevene er utrygge	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne ved denne skolen stopper mobbing effektivt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Sosiale problemer (eks. stoff-/alkoholmisbruk) i dette området gjør at læring blir vanskelig for elevene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
Lærerne ved denne skolen ser på elevene med en annen kulturbakgrunn som ressurser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne ved denne skolen ser på forskjellighet som ressurs	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne ved denne skolen synes det er bra når klassen er preget av heterogenitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne på denne skolen forebygger mobbing effektivt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Lærerne ved denne skolen har ikke de ferdighetene som skal til for å takle problematferd	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

**Vi fortsetter med temaet mestringstro, men nå er fokus på deg. Velg altså det svaret som passer best for deg som lærer. Hvor sikker er du på at du kan:**

	Svært usikker	Nokså usikker	Nokså sikker	Helt sikker
Kommunisere godt med foreldre uavhengig av kulturell bakgrunn?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Se hvilke elever som er ledere i klassen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Se om de dominerende elevene i klassen er ekskluderende eller inkluderende i sin lederstil?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Forklare sentrale temaer i ditt fag slik at selv de lavest	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Svært usikker	Nokså usikker	Nokså sikker	Helt sikker
presterende elevene forstår det?				
Få alle elevene i klassen til å arbeide godt med skolearbeid?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Samarbeide godt med de fleste foreldre?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Dersom skolen bestemmer at vi skal bruke en spesiell metode, kan jeg gjennomføre denne på en god måte?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Tilrettelegge slik at undervisning og oppgaver tilpasses individuelle behov?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Opprettholde god orden og arbeidsro en hvilken som helst klasse eller gruppe med elever?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Finner adekvate løsninger i konflikter med andre lærere?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Gi elever god veiledning og undervisning uavhengig av elevens faglige nivå?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Kontrollere de mest aggressive/utagerende elevene?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Vekke ønsket om å lære selv blant de lavest presterende elevene?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Svært usikker	Nokså usikker	Nokså sikker	Helt sikker
Gi realistiske utfordringer til alle elever også i ordinære klasser?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Besvarer elevenes spørsmål slik at de forstår vanskelige utfordringer/oppgaver?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

**Forts. mestringstro. Hvor sikker er du på at du kan:**

	Svært usikker	Nokså usikker	Nokså sikker	Helt sikker
Samarbeide konstruktivt med foreldre til elever som viser problematferd?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Få elever som viser problematferd til å følge klassens regler?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Få elevene til å yte sitt beste selv om oppgavene er vanskelige?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Forklare faglig innhold på en slik måte at de fleste elevene forstår de grunnleggende prinsippene?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Mestre undervisning uansett hvordan klassen er organisert (gruppesammensetning, aldersblanding ol.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Tilpasse undervisningen til de lavest presterende elevene samtidig som du møter behovene til de andre elevenes i klassen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Svært usikker	Nokså usikker	Nokså sikker	Helt sikker
Tilpasse undervisningen til elever som er født i et annet land samtidig som du møter behovene til de andre elevene i klassen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Få alle elevene til å oppføre seg høflig og med respekt overfor lærere?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Mestre undervisningen selv om læreplanene endres?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Motivere elever som viser lav interesse for skolearbeid?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Samarbeide effektivt og konstruktivt med andre lærere, for eks. i lærerteam?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Organisere undervisningen slik at de nyankomne elevene opplever seg inkludert?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Organisere klasserommet slik at både lavt- og høyt presterende elever arbeider med oppgaver som er tilpasset deres evner?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Undervise godt selv om du får beskjed om å bruke andre metoder enn de du ville valgt selv?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

### Forts. mestringstro. Hvor sikker er du på at du kan:

	Svært usikker	Nokså usikker	Nokså sikker	Helt sikker
Stoppe mobbing effektivt?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Bruke ulike verktøy for å avdekke mobbing?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Bruke ulike metoder for å forebygge mobbing	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Gi god veiledning til alle elever om hvordan de skal rapportere mobbing til lærere?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Gi god veiledning til alle elever om hvordan de kan oppdage mobbing?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Forebygge mobbing på en effektiv måte?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

### Her er noen flere påstander om samarbeid og tilrettelegging på skolen. Velg det som passer best for deg.

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Klasseroms-instruksjoner er sjeldent koordinert mellom lærerne på denne skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har stadig muligheter til å samarbeide med andre lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det er god kommunikasjon mellom lærerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Viktigheten av godt teamarbeid er ikke understreket nok på denne skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Jeg diskuterer sjeldent enkeltelevers behov med andre lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lærere blir alltid spurt om å ta del i avgjørelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har veldig lite jeg skulle ha sagt når det gjelder driften av skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Avgjørelser om skolen tas av rektor	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi er villige til å prøve ut nye undervisningsmetoder på vår skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lærere på denne skolen er innovative	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det blir sjeldent fokusert implementering av nytt materiell for nye fag og nye læreplaner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Forsyning av utstyr og ressurser er ikke tilfredsstillende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Instruksjons/lærermateriell er ikke konstant tilgjengelig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Teknisk utstyr, filmer etc. er alltid klart og tilgjengelig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skolebiblioteket har tilstrekkelig ressurser og materiell	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>



**Og til slutt i denne delen noen påstander om elevene Velg det som passer best for deg.**

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
De fleste elever er godt oppdratt og viser respekt overfor lærerne og andre voksne på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Elevene på skolen oppfører seg bra	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
De fleste elevene er hjelpsomme og samarbeidsvillige overfor lærerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
De fleste elevene er motivert for å lære	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**Nedenfor følger påstander om dine holdninger og meninger knyttet til kulturelt mangfold. Velg det som passer best for deg.**

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Det er behov for å beskytte hver enkelt kultur	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hver og en selv må få bestemme hvilken religion de vil tro på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hver kultur bør burde vurderes ut fra deres egne verdier og normer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Enhver kultur burde støttes til å utvikle og forbedre seg selv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det å anerkjenne at kulturer er forskjellige hjelper en til å se ulike muligheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Å se verdien av ulik tro og måter å leve på er viktig som menneske	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg forstår kulturell ulikhet, men som mennesker trenger vi å fokusere på likheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Flerkulturalitet i skolen bør støttes	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I læringsaktiviteter burde en ta hensyn til elever med en annen kulturell bakgrunn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**Forts. om dine holdninger og meninger knyttet til kulturelt mangfold.**

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Andre kulturer er preget av rar og merkelig atferd, verdier og holdninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Å være i kontakt med elever som hører til forskjellige kulturer skaper ubehag	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg foretrekker å undervise i klasserom der elevene har lik kulturell bakgrunn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg unngår å dele min kulturelle identitet med elevene mine i klasserommet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kulturelt mangfold bør ikke løftes frem	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Jeg ønsker å undervise elever som er fra samme kultur som meg selv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lærere trenger ikke å lære om flerkulturell utdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**Forts. om dine holdninger og meninger knyttet til kulturelt mangfold.**

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Jeg følger med for å lære den kulturelle dynamikken i grupper jeg tilhører	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er opptatt av elevenes beskrivelser av deres egne kulturelle verdier	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Verdier og vurderinger man har ut fra forskjellig kjønn, tro og etnisitet beriker klassen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg liker å undervise i et flerkulturelt klasserom	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg tar hensyn til at elevene har multikulturell bakgrunn i klasseromsaktiviteter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**Forts. om dine holdninger og meninger knyttet til kulturelt mangfold.**

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
I debatter i klasserommet ønsker jeg å unngå at kulturell forskjellighet kommer til uttrykk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Jeg synes det burde være toleranse for ulike seksuelle preferanser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har et reflektert forhold til min egen kulturelle historie	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg synes ikke at elever er overlegne eller underlegne hverandre når det gjelder kulturelle aspekt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**Forts. om dine holdninger og meninger knyttet til kulturelt mangfold.**

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Basert på min kunnskap og erfaring kan jeg velge forskjellige metoder for forskjellige lærestiler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Basert på min kunnskap og erfaring kan jeg bruke forskjellige metoder for forskjellige lærestiler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kan forstå problemer som oppstår på grunn av kulturelle erfaringer, verdier og levemåte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kan løse problemer som oppstår på grunn av kulturelle erfaringer, verdier og levemåte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kan hjelpe elever fra forskjellige kulturer å tilpasse seg et nytt kulturelt miljø (på skolen)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**Forts. om dine holdninger og meninger knyttet til kulturelt mangfold.**

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Jeg tar kulturelt mangfold med i betraktning når jeg utformer læringsmateriell	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kommuniserer effektivt med elever fra andre kulturer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg viser sensitivitet overfor forskjellige kulturer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kan lage læringsaktiviteter om kulturelt mangfold på min skole eller i min klasse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg møter pedagogiske behov til elever med ulik kulturell bakgrunn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er bevisst at kulturen påvirker ens holdninger, oppfatninger og atferd	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg forstår påvirkningen kulturen har på elevers holdninger, oppfatninger og atferd	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg tar i betraktning de kulturelle egenskaper til elevene når jeg utformer læreaktiviteter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**Nå følger noen flere spørsmål om skolens og din egen holdning til forskjellighet generelt og kulturelt mangfold. Velg det som passer best for deg.**

**/Hold ut..nå er du snart ferdig!)**

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Skolen burde anerkjenne at den består av elever med forskjellig bakgrunn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
En skole som har stor variasjon når det gjelder elevers bakgrunn, er bedre i stand til å løse problemer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kulturell forskjellighet burde bli positivt verdsatt som en egenskap ved skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kulturelle forskjeller som nasjonalitet, etnisitet, religion og livsstil burde bli positivt verdsatt og satt pris på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det burde oppfordres til å ha forskjellige meninger, verdenssyn og praksiser i skolen, foruten at det burde bli positivt verdsatt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg liker å ha kontakt med mennesker fra andre kulturer for å lære så mye som mulig om dem og deres måte å leve på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Å møte og lære å kjenne mennesker fra andre kulturer er gøy	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg synes det er viktig å ha venner fra andre kulturer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Alle elever er verdifulle selv om de oppfører seg annerledes	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg lytter til elevers ideer, selv om jeg ikke er enig med dem	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg synes det er givende å undervise i grupper med kulturelt mangfold	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mer kulturelt mangfoldige klasserom gjør lærerens jobb tilsvarende vanskeligere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mer kulturelt mangfoldige klasserom gjør lærerens jobb tilsvarende givende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kan lære mye av elever med en annen kulturell bakgrunn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Å være oppmerksom på mangfold er ikke relevant for faget jeg underviser i	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det er kan være utfordrende å ha elever med en annen kulturell bakgrunn i klasserommet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det kan være vanskelig å tilrettelegge undervisningen med stort kulturelt mangfold i klasserommet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>