



KAPITTEL 8

Hva får minoritetsspråklige ungdommer til å fullføre videregående skole?

Inger Kjersti Lindvig og Saleh Mousavi

Innledning

Ifølge oppdatert utdanningsstatistikk finner man det største frafallet i videregående skole blant elever med innvandrerbakgrunn.³⁶ Frønes (se kap. 1), betegner, i likhet med mange skoleforskere, dette frafallet som utdanningsinstitusjonenes største utfordring i dagens kompetansesamfunn. Han argumenterer for økt innsats for å inkludere alle elever slik at de sikres en utdanning som danner grunnlag for videre kompetanseutvikling, og forbereder dem til et arbeidsliv i stadig omstilling (Lillejord et al., 2015; Reegård og Rogstad, 2016; Rogstad, 2016).

Norge består i økende grad av en etnisk, kulturell og språklig mangfoldig befolkningssammensetning. Ved inngangen til 2017 var det registrert 725 000 innvandrere og 159 000 norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2017). Disse menneskene utgjør 16 prosent av befolkningen, representerer 221 forskjellige land og selvstyrte regioner, og de bor i alle landets kommuner. Høyest andel finner vi i Oslo, Båtsfjord og Drammen, hvor inn-

36 Personer med innvandrerbakgrunn er ifølge SSB en samlebetegnelse for innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (<https://www.ssb.no/innvbef>). I denne elevgruppen er det en klar forskjell mellom innvandrerlever og norskfødte med innvandrerforeldre, der henholdsvis 39 og 57 prosent i disse to gruppene fullfører på normert tid. Blant innvandrerlever er det de som har bodd lengst i landet, som har høyest gjennomstrømning (<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>).





vandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør henholdsvis 33, 29 og 28 prosent av befolkningen i 2017 (SSB, 2017).³⁷ Nesten 7000 av elevene som startet videregående opplæring for første gang i 2010, hadde innvandrerbakgrunn (SSB, 2016). Fra statlig hold ligger det klare føringer om å legge til rette for at grunn- og videregående skoler skal ha en flerkulturell og inkluderende profil. En inkluderende skole i denne forståelsen «kjenetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikhet i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for anerkjennelse av ulikheter» (St.meld. nr. 49 (2003–2004), s. 9).

I dette kapitlet ser vi nærmere på et konkret opplæringstilbud til minoritetsspråklige elever mellom 16–24 år med relativt kort botid i Norge,³⁸ og som har mangelfull grunnskoleopplæring fra sine opprinnelsesland, men som likevel gjennomfører videregående skole. Dette etter å ha vært elever i en kombinasjonsklasse ved en stor videregående skole på Østlandet i ett eller to år først. I kombinasjonsklassen gis denne elevgruppen mulighet til å ta grunnskoleeksamen samtidig som de får gå på videregående skole sammen med jevnaldrende. Ved skolen gjennomfører mer enn 98 prosent av de minoritetsspråklige elevene opplæringen (Svolsbru, 2014). Mye kan tyde på at disse elevene er tilknyttet en utdanningsinstitusjon som har klart å legge til rette for inkludering og skoledeltakelse. Våren 2016 gjennomførte vi en kvalitativ studie ved den videregående skolen. Vi intervjuet både daværende og tidligere elever i kombinasjonsklassene samt lærere og andre ansatte tilknyttet prosjektet. I dette kapitlet benyttes empiri innhentet gjennom elevintervjuene til å belyse følgende problemstilling:

Hvordan forklarer minoritetsspråklige elever med lite skolebakgrunn og kort botid i Norge årsakene til at de gjennomfører videregående skole etter først å ha vært elever i et kombinert opplæringsløp?

37 I tillegg har Norge en nasjonal minoritetsbefolkning som består av samer definert som urfolk, kvener/norskfinner, skogfinner, jøder, rom (sigøynere), romanifolk/tatere og den resterende del av befolkningen, betegnet som landets nasjonale majoritet.

38 Begrepet «relativt kort botid» i Norge eller «nyankommet» som også benyttes, lar seg vanskelig definere. I denne sammenhengen har vi valgt å ta utgangspunkt i Rambøll (2008), som angir mindre enn seks år som en innholdsbestemmelse av betegnelsen «kort botid».





Før vi presenterer og diskuterer empiriske funn, beskriver vi noen sentrale faglige perspektiver, studiens kontekst og metodevalg.

Faglig ramme

Det er forsket mye på den komplekse frafallsproblematikken i videregående opplæring både nasjonalt og internasjonalt. De viktigste konklusjonene i forskningslitteraturen om tiltak for å redusere frafallet i videregående skole, er oppsummert i Kunnskapssenter for utdannings systematiske kunnskaps-oversikt *Frafall i videregående opplæring*, utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Lillejord et al., 2015). Forskningslitteraturen slår fast at det mest virkningsfulle man kan gjøre for å redusere frafallet i videregående skole, er å iverksette konkrete tiltak, tilpasse disse til den lokale konteksten og tilgjengelige ressurser, samt å gjennomføre tiltakene slik de er intendert. Tre tiltakskategorier utmerker seg. Disse er rettet mot oppmøte og atferd, råd og veiledning, i tillegg til bruk av kurs som forberedelse til neste utdanningsnivå (Lillejord et al., 2015, s. 37–48). Felles for tiltakene er at elevene gis et entydig budskap om at «hele skolen» står samlet bak ønsket om at de skal lykkes. Kvaliteten på relasjonen mellom elever og lærere og elevene imellom fremheves som avgjørende for elevenes læringsutbytte både skolefaglig og psykososialt, og anses som en form for frafallsforebyggende tiltak (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005; Ogden 2009; Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016; Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson & Binder, 2016). Ifølge ny skoleforskning fremheves nettopp det å ha et godt forhold til læreren som en beskyttelsesfaktor mot tidlig frafall i skolen. Når lærer-elev-relasjonen er god, er det lavere risiko for at eleven dropper ut av skolen, og når elever forteller at de har et positivt forhold til læreren, melder de også om bedre selvfølelse og færre depressive symptomer (Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016). Det er de sårbare elevene, de som allerede er i faresonen for å falle ut av skolen, som har mest å tjene på en sterk relasjon til lærerne sine.

Verdt å merke seg er at kunnskapsoversikten og nyere skoleforskning så å si mangler forskning knyttet til frafall i videregående skole for den gruppen minoritetsspråklige elever som vi ser på i denne sammenhengen. Unntak er forskning relatert til frafall som fokuserer på elevenes bakgrunn og sosiale faktorer som etnisitet, klassebakgrunn og kjønn, osv. (Lillejord et al.,





2015, s. 11).³⁹ At det finnes lite forskning om minoritetsspråklige elever som kommer sent i studieløpet og/eller har lite skolebakgrunn, bekreftes også i en systematisert studie av opplæringssituasjonen til denne elevgruppen (Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 5–7).⁴⁰ Her fremkommer det at det finnes svært lite forskning på effekter av opplæringsmodeller og språkopplæring. Studien identifiserer ti forskningsbaserte innsatsområder av betydning i arbeidet med å fremme denne målgruppens muligheter til å gjennomføre videregående opplæring. Ett av de foreslåtte innsatsområdene omhandler utvikling av alternative utdanningsløp på tvers av forvaltningsnivåene, slik kombinasjonsprosjektet som vi beskriver senere i dette kapitlet, legger til rette for. Før vi gjør rede for dette prosjektet, ser vi nærmere på Freires frigjøringspedagogiske tenkning, prinsippet om tilpasset opplæring og Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori med vekt på «assistert læring» (Vygotskij, 1978; Engen, 2007; Lyngsnes og Rismark, 2011; Bunting, 2014). Disse perspektivene er relevante når det gjelder å forstå elevenes egne tanker om hva som fremmer skolenærvær og skolegjennomføring,

39 I Lillejord et al., 2015, finner man at gutter med minoritetsbakgrunn er risikoutsatt for frafall i videregående opplæring, særlig i forhold til yrkesfaglig studiespesialisering (s. 36). Tiltak knyttet til kulturkompetanse og kulturforståelse blant skoleansatte har imidlertid hatt frafallsforebyggende effekt i møtet med elever med minoritetsspråklig bakgrunn (s. 16).

40 Thorshaug og Svendsen har på oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet foretatt en systematisert studie av opplæringssituasjonen til denne elevgruppen og rammene som påvirker deres muligheter til å lykkes med utdanning (2014, s. 5–7) Disse omfatter behovet for; 1) nasjonale kartlegginger av opplæringstilbudet, 2) grunnskoleopplæring for voksne tilpasset elevgruppen, 3) egne læreplaner for nyankomne minoritetsspråklige elever, 4) økt forskning på effekten av igangsatte tiltak i skolen, 5) studier av språkopplæringens nytteverdi (verdien av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, situasjonen til tospråklige faglærere og morsmålslærere, fortsatt fokus på utdanning av lærere med migrasjons- og andrespråkspedagogikk og alt dette som temaer i lærerutdanningene), 6) informasjon og veiledning i arbeidet med å realitetsorientere elevene når det gjelder faglig krav i opplæringstilbudet, 7) å styrke skolenes integrerende opplæringstilbud, 8) avklaring av videregående skoles rolle og ansvar i opplæringen av nyankomne minoritetsspråklige elever (særlig i forhold til språkopplæring og individuelt tilrettelagt opplæringsløp), 9) utvikling av alternative opplæringsløp med fleksible løsninger på tvers av forvaltningsnivåene, og til sist 10) bruk av finansierings- og tilskuddsrammer for å fremme en helhetlig oppfølging av denne elevgruppen (Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 11–12).





Frigjøringspedagogisk perspektiv

Frigjørende pedagogikk har ifølge Freire (1988) som mål å utvide elevers og læreres bevissthet om de grunnleggende sosiokulturelle strukturene som hindrer enkeltindivider og grupper likeverdig deltakelse i undervisning og samfunnsliv. Dette bevisstgjøringsarbeidet kan bare finne sted der deltakerne anerkjenner og vurderer hverandre som likeverdige samtalepartnere med felles mål om å forandre undertrykkende strukturer (Lindvig og Fretheim, 2004). Troen på og respekten for enkeltmenneskets verdi og integritet er i frigjøringspedagogikken forankret i et kritisk humanistisk menneskesyn. Et slikt syn er kjennetegnet ved likeverdighet, kjærlighet, ydmykhet, håp, gjensidig respekt og endringsvilje (Freire, 1988). Den frigjørende kraft knyttes til anerkjennelsen av dialogens to dimensjoner: refleksjon og handling, som gjensidig avhengige av hverandre. Dette fundamentet anses av Freire å være forutsetningen for å kunne etablere en frigjørende dialog (Bøe, 2013). En undervisning preget av en slik dialog kan med sitt refleksjons- og handlingsorienterte aspekt nettopp bidra til å avsløre og forandre undertrykkende strukturer. I et frigjøringspedagogisk perspektiv vil man være grunnleggende opptatt av å ta utgangspunkt i elevenes hverdagsbevissthet eller forforståelse og problemformulering når det gjelder sentrale livstemaer. Det Freire betegner som «generative temaer» har forbindelser til tidligere erfaringer og livstemaer som er så viktige og meningsfulle for den enkelte elev at de åpner for stadig nye og mer underliggende temaer med tilknytningspunkter til lokale, nasjonale og internasjonalt beslektede temaer (Lindvig og Fretheim, 2004, s. 121–122). For Freire er bevisstgjøring den prosessen som finner sted når lærende individer i dialogform stiller spørsmål ved og undersøker virkeligheten med utgangspunkt i slike livsnære temaer. I en slik relasjonsorientert og dialogbasert undervisning får elevene mulighet til å reflektere over lærings-situasjonen og hva som skal til for å overskride læringsbarrierer. Denne kritiske holdningen vil kunne frigjøre individet og dets iboende ressurser og krefter. I denne tenkningen er det klare forbindelseslinjer til pedagogiske prinsipper om tilpasset opplæring.





Tilpasset opplæring og Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i den norske skolen (Opplæringslova, 1998). Prinsippet handler om at elever skal gis likeverdige muligheter, få anledning til å mestre og lære ut fra egne forutsetninger. Det skal også tas hensyn til enkeltindividet som del av et læringsfellesskap. I enhetsskolen er dette et bærende element og en forutsetning for at skolen og opplæringen skal kunne erfares som en god rettighet (Damsgaard og Eftedal, 2014; Skrefsrud, 2015). Tilpasset opplæring innebærer at opplæringen skal tilpasses elevene, ikke at elevene skal tilpasse seg den (Hauge 2014; Schultz, Hauge og Støre, 2008). Dette betyr at det må legges til rette for og gis tilpassede undervisningsopplegg ut fra den enkelte elevs læringsforutsetninger, og ikke etter en antatt gjennomsnittsnorm i klassen. Ifølge Thorshaug og Svendsen (2014) vil også minoritetsspråklige elever tjene på et mangfold av tilpasninger. Eksempler på tilpasset opplæring kan være varierte arbeids- og læringsformer, nivåbasert opplæring og aktiv bruk av elevenes tidligere erfaringer og bakgrunnskunnskaper, særskilt norskopplæring, begrepsopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig opplæring og fokus på sosial interaksjon med både jevnaldrende og lærere, ordforråd og muntlighet (Mousavi, 2014; Bunting, 2014).

Målet med tilpasset undervisning er, i likhet med frigjøringspedagogisk tenkning, å legge til rette for mestring på en slik måte at den enkelte elev får realisert sitt iboende lærings- og utdanningspotensial (NOU 2010:7).

En slik tilnærming har også tilknytningspunkter til Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori og beskrivelse av «den nærmeste utviklingssone» og stillasbygging (Vygotskij, 1978; Engen, 2007; Lyngsnes & Rismark, 2011). I dette læringsperspektivet er læreren viktig som stillasbygger og veileder gjennom å legge til rette for at elevene utfordres når det gjelder faglige anliggender i skjæringspunktet mellom det utviklingsnivået de allerede er på, og det potensielle utviklingsnivået de med hjelp fra andre har muligheten for å mestre. Målet er at elevene gradvis skal utvikle sin kunnskap, fra å få veiledning og tilrettelegging fra andre til selv å kunne anvende kunnskapen på en selvstendig måte. Videre bygger læreren kunnskapsstillaser overfor elevene gjennom «assistert læring» identifisert som modellering, forsterkning, tilbakemelding, instruksjon, det å stille kritiske spørsmål og





å bidra til kognitiv strukturering. Dette fremheves av skoleforskere som å være av stor betydning for videre læring (Lyngsnes og Rismark, 2011; Bunting, 2014). Overnevnte forskningsresultater og faglige perspektiver er sentrale i arbeidet med å belyse funn fra vår studie.

Kombinasjonsprosjektet

Kombinasjonsprosjektet begynte som et samarbeid mellom kommunen, fylkeskommunen og en videregående skole om et kombinert skoletilbud til minoritetsspråklig ungdom mellom 16–24 år med mindre enn seks års botid i Norge. Bakgrunnen for etablering av kombinasjonsprosjektet var at lærerne opplevde at disse elevene på mange måter falt mellom to stoler både faglig, aldersmessig og sosialt i eksisterende tilbud som voksenopplæring, norskskoler, o.l. De var svært forskjellige når det gjaldt faglig grunnskolenivå, aldersmessig eldre enn elevene i grunnskolen og yngre enn de fleste voksenopplæringselevene. Mange opplevde at de hadde mistet verdifulle skoleår, og var ivrige etter å komme i gang med videregående skole. I kombinasjonsprosjektet tilbys elevene grunnskoleopplæring for voksne med hovedvekt på norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, § 4A1, i opplæringslova. Det er lærere fra det kommunale læringssenteret som har ansvaret for opplæringen. De samarbeider tett med lærerne på den videregående skolen om det totale undervisningstilbudet for denne elevgruppen. Dette gir elevene både en faglig og sosial gevinst samt et undervisningstilbud med stor faglig fleksibilitet. Alle elever får tilbud om nivådelte grupper i de fem karaktergivende skolefagene norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag, i tillegg til gymnastikk og utdanningsvalg,⁴¹ som det ikke gis karakter i. Disse fagene er kompetansegivende og forbereder elevene til videregående skole. Tilbudet om undervisning på to nivåer i alle fag gir gode muligheter for å legge til rette for tilpasset og differensiert opplæringstilbud. Nivå 1 er eksamensrettet, og

⁴¹ Faget utdanningsvalg er et obligatorisk fag som skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger. Dette faget skal bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring. Videre skal faget gi kunnskaper om hva forskjellige utdanningsveier kan føre fram til, og gi innsikt i et arbeidsmarked i endring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).



nivå 2 ligger lavere. Det at elevene kan velge mellom ulike nivåer i ulike fag der undervisningen på nivå 1 og 2 er lagt parallelt, gir stor grad av fleksibilitet. Dersom noen elever er på videregående nivå i et fag, kan de hospitere i ordinære videregående klasser i dette faget. Motsatt kan elever som er tatt inn i ordinære videregående klasser, men har manglende kunnskaper i et enkelt fag, søke om å få hospitere i faget gjennom kombinasjonsprosjektet.

Skolen har en aktiv tverrfaglig elevtjeneste med en egen minoritetsspråklig koordinator som kartlegger og legger til rette for best mulig læringsløp for den enkelte elev. Elevtjenesten er sammen med godt kvalifiserte faglærere, tospråklige lærere, sosiallærer med minoritetsbakgrunn, leksehjelpere og lærere med ansvar for bevisstgjøringskurset FlexID en sentral del av kombinasjonsprosjektet. FlexID-undervisningen legger til rette for bevisstgjøring og refleksjon knyttet til den enkeltes livshistorie, kompetanse og fremtidsmuligheter som tredjekultursbarn og -unge eller krysskulturelle barn (Østby, 2009, 2010, Salole, 2013).⁴² Undervisningen har som overordnet mål å være et forebyggende tiltak for å motvirke sårbarhet mot psykiske problemer, konflikter i hjem og samfunn, og gjengdannelse som følge av mangelfull integrering, opplevelse av rotløshet og mangelfull tilhørighet (Larvik kommune, 2013). Undervisningen har fokus på elevenes utfordringer, ressurser, ferdigheter og identitetsdannelse og søker gjennom bevisstgjøring å frigjøre ungdommene slik at de ser etter livsmulighetene snarere enn begrensningene i sin situasjon.

Vår undersøkelse

Med bakgrunn i kunnskap om kombinasjonsklassen, relevant forskning og litteratur samt problemstillingen som er presentert innledningsvis, gjennomførte vi kvalitative forskningsintervjuer av et strategisk utvalg av informanter. Både daværende og tidligere elever i kombinasjonsklassene

42 I internasjonal faglitteratur anvendes begrepene «Third Cultural Kids» (*tredjekultursbarn*) (Pollock & Van Reken, 2009) og «Cross Cultural Kids» (*krysskulturelle barn*) (Van Reken, 2011) som en samlebetegnelse på barn og unge «som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av barndommen» (Salole, 2013, s. 29). Betegnelsen «krysskulturell» viser til den unike sammensmeltingen eller «miksen» av verdenssyn som er kjernen i disse barna og ungdommenes oppvekst og utdanning (Salole, 2013, s. 29).



KAPITTEL 8

samt faglærere, tospråklige lærere, FlexID-ansvarlige lærere, miljøarbeider, minoritetskoordinator og rektor ble intervjuet.⁴³ Problemstillingen i denne delen av forskningsprosjektet er spørsmålet om hva de minoritetsspråklige elevene selv mener kan forklare at de gjennomfører videregående skole etter først å ha vært elever i en kombinasjonsklasse. Vi benyttet oss av to ulike tilnærminger: fokusgruppeintervju og dybdeintervju. Det ble gjennomført et fokusgruppeintervju basert på et lite utvalg av daværende elever bestående av tre jenter og to gutter i alderen 18–25 år med opprinnelse fra ulike migrasjonsland og med forskjellige migrasjonshistorier.

Fokusgruppeintervju ble valgt fordi det er en intervjuform som gir gode muligheter for grundig og omfattende utforskning, særlig på områder og felt det er forsket lite på fra før (Stewart & Shamdasani, 1990). I fokusgruppeintervjuet inviterte vi til dialog med utgangspunkt i en enkel tematisk intervjuguide. Den inneholdt åpne spørsmål om hvordan elevene opplevde det å være elev i kombinasjonsklassen, hva de ville fremheve som de viktigste læringsfremmende og motiverende faktorer for skolegjennomføring, og for hvem det var viktig å gjennomføre opplæringen. Det var også en åpen kategori der vi ba dem gi oss råd om hvordan en kan legge til rette for et optimalt opplæringstilbud for denne elevgruppen. Elevene fikk også mulighet til å ta opp andre temaer de anså som viktig for skolegjennomføring. Intervjuet stimulerte til samtale og diskusjon relatert til overordnede temaer, der også normer, innstillinger og verdier kom tydelig frem. Samtalens innhold ga viktig innsikt i ungdommenes vurdering av kombinasjonsklassens læringsfremmende faktorer og hvordan de erfarte å være elever i klassen.

Med dette som bakgrunn utviklet vi en kunnskaps- og erfaringsbasert intervjuguide som ble brukt til dybdeintervju med to nøkkelinformanter, en jente på 22 år og en gutt på 25 år. Begge hadde vært elever i kombinasjonsklassen og deretter gjennomført videregående skole. Disse elevene ble valgt fordi de hadde mulighet til å se tilbake på erfaringene i kombinasjonsklassen, som de i ettertid anså som betydningsfulle for opplæringen og egen skolegjennomføring. Følgelig var den andre metodiske tilnærmingen retrospektivt dybdeintervju. Elevene ble bedt om å fortelle om hvordan det

43 Det som inngår i dette kapittelet er den delen av forskningsstudien som inkluderer elevene.





hadde vært å være elev i kombinasjonsklassen, og på hvilken måte denne opplæringen hadde hatt betydning for deres gjennomføring av videregående skole etterpå. I dette kapitlet er informantene gitt de fiktive navnene Parwin og Ramin for å ivareta deres anonymitet.

Å være elev i kombinasjonsklassen – elevenes egne erfaringer

Det vi betegner som deres nøkkelfortellinger, danner omdreiningspunktet for presentasjon av det empiriske datamaterialet. Datamaterialet er analysert og kategorisert i forhold til studiens problemstilling, og den påfølgende diskusjon er konsentrert om hva som kan bidra til at minoritetselvene gjennomfører videregående skole etter først å ha vært elever i kombinasjonsklassene. Vi har valgt å legge vekt på funn som er sentrale i de retrospektive intervjuene, og som også fremkom i fokusgruppeintervjuet.

«Jeg ble sett da»

Da vi spurte Parwin om hva hun mente var avgjørende for at hun klarte å gjennomføre videregående skole, fremhever hun følgende:

Å komme til en skole, da, der lærerne brydde seg om hele meg og bare ønsket at jeg skulle lykkes. Det var det viktigste. Jeg ble sett, da. Jeg kunne alltid henvende meg til lærerne og de ansatte og ble aldri avvist eller at de syntes mine problemer ikke var deres sak.

Parwin peker på betydningen av den nære relasjonen til lærerne og de andre skoleansatte, som hun opplevde at brydde seg, så henne, aldri var avvisende og ville at hun skulle lykkes med opplæringen. Ramin utdyper også betydningen av tett oppfølging og mulighet til hele veien å kunne stille spørsmål når noe var vanskelig eller uforståelig, uten å bli avvist. Dette ga opplevelsen av anerkjennelse og støtte, som igjen bidro til ønsket om å komme på skolen. Som han sa: «Det var gøy å gå på skolen.» Parwin uttrykker følgende om relasjonen til lærerne: «Lærerne var tett på oss hele tiden, de brydde seg om oss uansett.» Både Parwin og Ramin fremhever





KAPITTEL 8

at den relasjonen de hadde til sine lærere og andre skoleansatte de hadde kontakt med, var nært knyttet til lærernes kompetanse og forståelse av det å være minoritet, å komme fra et annet land med annen kulturell, religiøs og språklig bakgrunn. I tillegg til opplevelsen av å ha lærere som forsto dem, beskriver Ramin videre betydningen av den gode relasjon til lærerne som viktig for elevene i overgangsfasen til den ordinære klassen:

Om jeg hadde problemer på elektro [videregående], kunne jeg gå til lærerne i kombinasjonsklassen. Den hjelpen var avgjørende, men hun [læreren] sa at dette [vanskelighetene] er bare i starten, så går det bedre og bedre etter hvert, ikke sant? Da bekreftet hun at det her er veldig vanskelig, for alle etnisk norske også. Det ga meg en ekstra drivkraft. Ok. Det er vanskelig, men for alle. Da skal jeg klare det. Min tidligere lærer [i kombinasjonsklassen] ga meg et lite push de første dagene på videregående bare. Og det er jeg takknemlig for.

Her vises det til en elev- og lærer-relasjon med lang holdbarhet. Det at Ramin opplevde at han ved vanskeligheter på videregående skole kunne kontakte sin tidligere lærer for å få avgrenset hjelp i en overgangsfase, beskrives som avgjørende for å klare seg videre. Men også det at læreren alminneliggjorde det Ramin opplevde som vanskelig, ved å si at det kan være vanskelig for alle elever, var vesentlig. Læreren ga «et liten push», de første dagene, og han sier at det var akkurat det han trengte for å få tro på at han ville klare å komme videre i skolefagene.

«Kombinasjonsklassen varmer opp elevene til å kunne mestre videregående skole»

På spørsmålet om hvilke andre forhold Parwin vil trekke frem som viktige for henne for å klare å gjennomføre videregående, sier hun følgende:

For meg har kombinasjonsklassen betydd nesten alt. Alt virket å være tilrettelagt for at vi skulle komme oss gjennom grunnskole og videregående på en god måte. Jeg vi si det sånn at kombinasjonsklassen varmer opp elevene til å kunne mestre videregående skole.





Her peker Parwin på betydningen av kombinasjonsklassen og at den er en form for «forberedelse» til å klare et normalt utdanningsløp senere. Hun utdyper at denne forberedelsen ikke bare handler om fag, men at «det å lære hvordan gjøre lekser, arbeidsoppgaver, fremføringer, presentasjoner, refleksjonsoppgaver, gjennomføre prøver, og bli mer riktig med det norske språket» var vesentlig for å håndtere en ny og ukjent hverdag. Det å få hjelp til å mestre fagene, de ulike læringsformene og det norske språket, å kunne beherske lekser, fremføringer, refleksjonsoppgaver som det forventes at man kan når man kommer på videregående skole, alt dette fikk de lære seg. Parwin forteller også om viktigheten av å bygge kompetanse i de sentrale skolefagene som gir grunnskolevitnemål, i tillegg til kroppsøving, som for mange er et nytt fag å forholde seg til. I tillegg fremheves hospiteringsmuligheter underveis i de ordinære klassene på videregående.

Et annet element de to elevene peker på, er språkundervisningen og de tospråklige lærerne, som de mener hadde avgjørende betydning i opplæringen og kvalifiseringen til norskspråklig forståelse. Både Parwin og Ramin omtaler relasjonen de hadde til de tospråklige lærerne som «å komme hjem», i betydningen å få hjelp av lærere som de opplevde forsto dem språklig, sosialt og kulturelt. De fremhever også betydningen av å være i et språkmiljø der de kunne lære riktig norsk, og ikke «kebabnorsk» som de forteller preget deler av språksituasjonen ved eksempelvis voksenopplæring med bare voksne innvandrere som skal lære norsk. Parwin fremhever videre betydningen av råd og veiledning fra både faglærere, tospråklige lærere, miljøarbeidere og minoritetskoordinator som anbefalte å prioritere grunnskoleopplæringen fremfor å begynne rett på videregående skole med mangelfulle faglige ferdigheter. «De ga også råd i forhold til hvilke studieretninger de mente vi burde satse på». Som Ramin forklarer oss, fikk de ikke alltid de rådene de ønsket seg, men råd de i ettertid erfarte som riktige. En annen tilpasning som Ramin trekker frem, er skolens elevtjeneste og støtteordninger med mange muligheter:

Fikk hjelp med matte på persisk. Læreren var flink i matte. Ellers hadde vi elevtjenesten og tre miljøarbeidere som var der og kunne svare på alt. Og så hadde vi minoritetskoordinator vi kunne henvende oss til når det gjaldt





KAPITTEL 8

eksamen og rettigheter. At du vet at du kan få hjelp, og at du vet hvor hjelpen befinner seg, er viktig, da.

Ramin bekrefter i likhet med Parwin at han har erfart å være del av et helhetlig opplæringstilbud tilrettelagt og tilpasset den enkelte elevs behov og ressurser.

«I kombinasjonsklassen hadde vi alt»

Det å være sammen med jevnaldrende er noe Ramin trekker frem som styrkende for sin skoledeltakelse. Det å møte andre ungdommer som hadde samme referanser, det vil si migrasjonsbakgrunn, lite skolegang og kort botid i Norge var noe som skapte et solid fellesskap. I tillegg er det som han sier «viktig at du er på samme nivå som de andre, når det gjelder språkkunnskap og generell kunnskap om skole, matte, norsk, samfunnsfag og sånn». Å gå sammen med jevnaldrende blir av begge nøkkelinformantene vurdert som et bedre alternativ enn å delta i generasjonsblandet opplæring slik eksempelvis voksenopplæring og norskskoler kjennetegnes av. Ramin forteller hvordan dette påvirket trivselen.

Du er på samme nivå, samme ting du kan snakke om også utenom faget og skoleting. [...] Hva gjorde du i helga, osv. Det blir mer spennende å gå på skolen. Mer til felles med en på 20 år enn en på 40 år. I kombinasjonsklassen hadde vi alt, både krangling, slåssing, latter, alt.

Ramin peker videre på hvor viktig det er at klassen er del av den ordinære videregående skolen og miljøet der. Det gjør at man kjenner til skolen, «du vet hvor klasserommene ligger og hvem lærerne er, og så vet du hvordan systemet fungerer. Du har lærere som støtter deg, du har medelever som støtter deg, ja, så det var trygt miljø for å si det sånn.» Ramin bekrefter at den fysiske beliggenheten på en ordinær videregående skole gjør at elevene allerede definerer seg innenfor denne skolekonteksten, og er trygge på skolesamfunnet som sådan. Han sier at det medvirket til å skape en myk overgang mellom skoleslagene, og gjør det mer selvfølgelig å fortsette med videregående opplæring.





«Du er sterkere sammen med begge kulturene»

På spørsmålet om hva som motiverte elevene til skoledeltakelse og videre skolegang, forteller både Parwin og Ramin at det var motiverende å være i en klasse der alle elevene hadde det til felles at de var immigranter med opprinnelsesland utenfor Norge. Parwin og Ramin trekker videre frem FlexID-undervisningen som bevisstgjørende ved at de fikk mulighet til å reflektere over sin historie, sin bakgrunn og sine utfordringer i det å skulle pendle mellom ulike kulturforventninger og forståelsesmåter, men med fokus på dette som ressurs. Ramin poengterer hva dette har gjort med ham:

Du kan ikke bli helt norsk. Uansett om du snakker perfekt norsk og har en mastergrad fra et universitet i Norge, har du uansett med deg dine kulturelle røtter. Det er den kulturen du har bak deg som gjør deg til den du er.

Du er sterkere sammen med begge kulturene.

Så det [FlexID] gjør deg oppmerksom på at du er sterkere med begge kulturene sammen. Det gjør deg til fullt menneske.

Parwin sier: «FlexID-undervisningen var et sted der vi kunne og skulle snakke om vår bakgrunn som utfordring, og dette som en viktig ressurs. Der kunne vi dele mange erfaringer og opplevelser, og det knyttet oss veldig sterkt sammen som gruppe. Og så lærte vi mye om hverandres kultur.» Ramin utdyper dette når han sier: «Innimellom tenker du kanskje at du bare skal glemme kulturen du kommer fra, for du har så mange vonde minner derfra som gjør inntrykk. Du husker kanskje sjelden de gode sidene ved hjemlandets samfunn og kultur.» Denne undervisningen beskrives av både Ramin og Parwin som integrerende og styrkende for deres kulturelle identitet og tilhørighet. Det å få satt ord på viktige følelser var bra for den psykiske helsen. Begge gir uttrykk for at alt dette bidro til å fremme motivasjonen for videre skolegang. I tillegg sier Ramin:

Motivasjonen min for alt jeg har gjort etter at jeg kom her til landet, har hele tiden vært sånn at jeg hørte fra her og der at kan du ikke norsk, så ligger du tynt an! [...] Da tenkte jeg at for å klare meg i Norge, så må jeg ha utdanning. Og papir å vise til. Det er rett og slett for å kunne få en jobb og klare meg i fremtiden. Og få et normalt liv.



KAPITTEL 8

Han forteller videre at undervisningen og alle samtalene i FlexID-undervisningen og i klassen for øvrig hjelp ham til å forstå at det var en styrke å kunne integrere det han betegner som afghansk og norsk kultur. Ramin påpeker også at ingen av disse kulturene er statiske, men noe som er i bevegelse og hele tiden utvikles til noe nytt. Han fremhever også at han tidlig skjønnte at det var viktig å lære seg norsk for å klare å skape et liv i Norge.

«Jeg vil gjøre verden bedre»

Parwin forklarer sin skolemotivasjon med henvisning til ønsket om å skaffe seg den utdanningen hennes foreldre ikke fikk, og hun motiveres av ønsket om å gi noe tilbake til alle som har støttet henne, og trodd på at hun vil klare å gjennomføre et opplæringsløp. Hun sier: «Jeg vil så gjerne gi noe tilbake til samfunnet og alle som har hjulpet meg og min familie. Jeg vil gjøre verden bedre.» Videre viser hun til en indre utdanningsmotivasjon som hun mener har blitt styrket ved at hun har fått muligheten til å ta utdanning: «Da føler jeg at jeg må gjøre mitt beste for å klare å gjennomføre videregående skole og komme videre på bioingeniørstudiet.» Men Parwin begrunner også sin skolemotivasjon med henvisning til at «det har vært viktig å gjennomføre videregående skole, for mamma som har ofret så mye for at jeg skal få den muligheten hun aldri fikk til utdanning».

Ramin uttrykker det slik når vi spør om hvilke drømmer han har for fremtiden:

Om 20 år vet jeg ikke, men da har jeg en master i alle fall. Jeg vil helst bo i Afghanistan. Jeg vil helst hjem. Men jeg har det bra her, men røttene mine er der. Det er der jeg skal bo. Har tenkt mye å jobbe for «Leger uten grenser», eller hjelpeorganisasjoner. Helse- og sosialarbeidere kan brukes overalt. Jeg vil bevise at det nytter. Å bli integrert er viktig for deg selv først og fremst, mer enn for landet du bor i. Man kan ikke leve på sosialhjelp.

Ramin og Parwin hadde et ønske om å fullføre videregående skole og ta høyere utdanning slik at de etter hvert kan få en jobb, forsørge seg og familien og bidra til å skape et bedre samfunn nasjonalt og internasjonalt. Parwin sier:





Husk at deler av oss er hjemmehørende i mange land, både fødeland, eksil-land og transittland på vei til Norge. Vi har familie, slekt og venner spredt over hele verden og hører dermed til mange steder og er egentlig veldig internasjonale. Til sammen representerer vi mange samfunn, kulturer, religioner, språk, og vi har viktige erfaringer som kan brukes for å bedre situasjonen i verden.

Både Parwin og Ramin gir uttrykk for at de har en transnasjonal identitet, med tilhørende mangfold av kunnskap, forståelse og erfaring som kan brukes for å gjøre verden til et bedre sted.

Minoritetsspråklige ungdommer fra det kombinerte opplæringsløpet gjennomfører videregående skole

Utdanning er vurdert som et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Det er anlagt brede utdanningspolitiske mål om at flest mulig skal kunne fullføre den utdanningen de ønsker og har behov for, og bli aktive og inkluderte samfunnsdeltakere og tilknyttet arbeidslivet (Meld. St. 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk*). I det følgende vil vi diskutere og drøfte informantenes tanker om hva de mener har bidratt til deres skolegjennomføring, med utgangspunkt i kategoriene: relasjonens betydning, tilpasset opplæring og oppfølging, inkludering og mangfoldsfellesskap, frigjørende undervisning, og verdensborgere. Det er summen av alle skoledagene i et skolesamfunn med overnevnte innhold elevene oppgir som forklaring på at de fullførte videregående opplæring.

Relasjonenes betydning

Informantene fremhever at den viktigste enkeltstående faktor for skoledeltakelse, er å bli sett og anerkjent av kompetente lærere. De beskriver lærerne som noen som var tilgjengelige for dem hele tiden, som brydde seg om dem både faglig og sosialt, og som de kunne spørre om hjelp når noe var vanskelig. De opplevde at lærerne ga dem tett oppfølging, og at de





KAPITTEL 8

aldri var avvisende. Og fremfor alt erfarte de lærere som ønsket at de skulle lykkes. De forteller at relasjonene var preget av likeverdighet, respekt og omsorg, der dialogen dem imellom var kjennetegnet av det samme, noe Freire (1988) anser som grunnlaget for læring i et frigjøringsperspektiv. Informantene betegner relasjonen til lærerne som at de var «tett på dem» hele tiden. Det kommer også frem at de var (og er) glad i lærerne sine, og at de mener at de aldri ville ha klart seg gjennom utdanningsløpet uten deres støtte. De legger heller ikke skjul på at lærerne stilt store krav dem, og forventet at de arbeidet skikkelig med skolefagene, noe de erfarte som motiverende. En viktig dimensjon ved den tilpassede opplæringen er knyttet til at elevene skal ha mulighet til å oppleve mestring. Relasjonen mellom lærere og elever og lærernes blikk for den enkelte elev er en viktig del av det å kunne tilpasse opplæringen. Det informantene i vår studie forteller om, kan derfor ses som et grunnlag for realisering av prinsippet om tilpasset opplæring (Damsgaard og Eftedal, 2014; Bunting, 2014).

Informantenes beskrivelse av betydningen den gode relasjonen mellom dem og lærerne har for læringsutbytte, psykososial trivsel og skolenærvær, finner også støtte i skoleforskning (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Liljejord et al. 2015; Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016; Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson, & Binder, 2016). Både Parwin og Ramin fremhever det nære og gode forholdet til lærerne som hovedårsaken til at de klarte å gjennomføre opplæringen på tross av at det mange ganger var så krevende at de hadde lyst til å gi opp. De bekrefter i likhet med funn fra studien til Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson, & Binder, 2016, at lærernes emosjonelle, praktiske og faglige støtte fungerer som en beskyttelsesfaktor for mulig skolefravær. «Our findings highlight the potential of teacher-student relationships (TSRs) and importance of small actions perceived as recognition and kindness in everyday life. When teachers promote a friendly, caring, helpful atmosphere, it is likely that students will develop positive TSRs and thrive at school» (s. 10). Et positivt forhold til lærerne bidrar ifølge Krane, Karlsson, Ness og Kim (2016) også til bedre selvfølelse og psykisk helse hos elevene.

Informantene knytter videre den gode relasjonen mellom elev og lærere til sistnevntes fagkompetanse, og de gir uttrykk for at de merket at lærerne forsto dem, ut fra deres faglige, sosiale og krysskulturelle bakgrunn. Lærerne





i kombinasjonsklassen har mange års erfaring fra arbeid med minoritets-språklige ungdommer og voksne, i tillegg til at alle har videreutdanning innenfor migrasjons- og spesialpedagogikk, flerkulturell forståelse, språk-opplæring og psykisk helse, osv. Slik kompetanse blant lærere anses som en forutsetning for å kunne legge til rette for et helhetlig og godt tilpasset opplærings- og oppfølgingstilbud for denne gruppen minoritetsspråklige elever (Engen, 2007; Pollock & Van Reken, 2009; Van Reken, 2011; Salole, 2013; Thorshaug og Svendsen, 2014; Skrefsrud, 2015). Forskningen viser at kulturkompetanse og kulturforståelse blant skoleansatte har frafallsforebyggende effekt når det gjelder de særlige utfordringene elever med minoritetsspråklig bakgrunn har i det norske skolesystemet (Lillejord et al., 2015, s. 16).

Vi gjenfinner frigjøringspedagogiske elementer i elevenes beskrivelse av forholdet til lærerne: likeverdige og anerkjennende relasjoner preget av kjærlighet, ydmykhet, tro, respekt og trygghet (Freire, 1988). Freire forstår kjærlighet som en sterk tro på mennesket, solidaritet og engasjement for de lærende sammen med en ikke-dominerende væremåte. Ydmykhet knyttes til en form for ærbødighet overfor den andres livsverden med alt som hindrer elevene i å få utvikle sitt iboende læringspotensial. En likeverdig dialog basert på kjærlighet, ydmykhet og tro vil innby til gjensidig tillit mellom de som samtaler. Dette kom informantene tilbake til på ulike måter når de skulle beskrive hvordan de som elever i kombinasjonsklassen kunne snakke med sine lærere om det som var viktig for dem, uten å bli avvist. Det at lærerne hjalp dem med det som var vanskelig, og ikke minst trodde på dem og ville at de skulle lykkes, beskriver de selv som frigjørende for å tro på egne læringsmuligheter, noe som dermed også ga dem mot til å overstige alle læringsbarrierene. Som Ramin uttrykker det: «Når lærerne tror jeg kan klare det, da klarer jeg å tro på det selv også!»

Tilpasset opplæring og oppfølging

Det kommer tydelig frem at elevene erfarer en slik kombinasjonsklasse som et helhetlig, tilrettelagt og gjennomtenkt opplæringsløp tilpasset deres særskilte behov. Tilretteleggingen ses som et ledd i at de skal kunne gjennomføre grunnskoleutdanningen og «varmes opp», i betydningen å kvali-





KAPITTEL 8

fisere seg, til å kunne mestre alle krav og forventninger videregående skole stiller. Informantene trekker frem skolens faglige kartlegging av hver enkelt elev med tilhørende nivådifferensiering der de kan være i en gruppe for høy måloppnåelse i ett fag, men på lavere nivå i et annet, som skolekvalifiserende. En slik praksis er i samsvar med prinsipper for tilpasset opplæring, som forutsetter at man tar utgangspunkt i den enkelte elevs læreforutsetninger (Bunting, 2014; Damsgaard og Eftedal, 2014; Hauge, 2014). For å kunne tilrettelegge opplæringen er det grunnleggende nødvendig for lærere å ha kunnskap både om elevenes ressurser og deres behov for støtte. En slik kartlegging som informantene våre trekker frem som viktig for deres skolemestring, er det som danner grunnlag for å kunne tilpasse opplæringen (Damsgaard og Eftedal, 2014). I tillegg opplevde informantene muligheten de hadde til å hospitere på videregående skole i fag som de var sterke i, som motiverende for skoleinnsatsen, og det økte også troen på at videregående skole var innenfor rekkevidde (Lillejord et al., 2015, s. 4).

Når Parwin sier at «alt virket å være tilrettelagt for at vi skulle komme oss gjennom grunnskole og videregående på en god måte», bekrefter hun erfaringen med tilpasset undervisning. Hun knytter videre den tilpassede opplæring til hjelpen de fikk til å mestre fagene, de ulike læringsformene og til å lære det norske språket. Videre forstår hun og Ramin dette som en viktig forberedelse til å kunne mestre krav som lekser, fremføringer, refleksjonsoppgaver, osv., som det ble forventet at de var kvalifisert for når de begynte på videregående skole. Det er mye som tyder på at informantene har erfart å gå i en klasse der undervisningen var differensiert og tilpasset den enkeltes læreforutsetninger og «nærmeste utviklingssone», slik Vygotskijs sosiokulturell læringsteori anfører (Vygotskij, 1978; Engen, 2007; Lyngsnes & Rismark, 2011; Salole, 2013). Både lærere og morsmållærere ser ut til å ha fungert som stillasbyggere og veiledere ved at elevene fikk tilgang på nivådifferensierte grupper basert på kartlegging av den enkeltes ferdighetsnivå. Samtidig utfordret lærerne elevene til å strekke seg mot neste potensielle utviklings- og kunnskapsnivå, med hospiteringsmuligheter på videregående skole i fag med høy måloppnåelse. Gjennom veiledning og tett oppfølging i form av eksempelvis modellering, forsterkning, tilbake-melding, instruksjon, og ved å stille kritiske spørsmål og bidra til kognitiv strukturering, kan lærere bygge kunnskapsstillaser gjennom en form for





«assistert læring» (Lyngsnes og Rismark, 2011; Bunting, 2014). I likhet med skoleforskere fremhever også informantene at slike former for tilpassede og assisterte læringsformer har vært vesentlig for deres videre læring, og kvalifisering til å kunne mestre videregående skole.

Tilpasset opplæring i form av tilgang på tospråklige lærere fremheves også som viktig for muligheten til å lykkes med språkopplæringen og derigjennom skolefagene. Det gjelder særlig i begynnelsen av opplæringen (Mousavi, 2014). Begge informantene beskriver relasjonen til de tospråklige lærerne som det å «komme hjem». Dette i betydningen av å forstå og snakke et kjent språk sammen med lærere som var kjent med deres språk, kultur og migrasjonsbakgrunn, og som selv hadde liknende bakgrunn (Eide og Mekonen, 2007; Østby, 2009, 2010). Å kunne gå veien om eget språk når det var noe man ikke forsto, eller å få forklart hva det ble spurt etter i ulike typer oppgaver, ble av informantene opplevd som språklig hjelp til å komme videre i skolefagene. Uten dette mener de at de ville ha falt fra i mange fag. Informantene forteller at de tospråklige lærerne beskrev sin rolle overfor dem som morsmåslærere, rollemodeller, kulturkjennere, kulturbærere, kulturoversettere, rådgivere, veiledere og brobyggere både faglig og sosialt. De tospråklige lærernes rolle ser ut til å ha hjulpet elevene til å bli balansekunstnere med fotfeste i ulike kulturer og språklige sammenhenger (Prieur, 2004; Mousavi, 2014).

Informantene trekker også frem råd og studieveiledning som de fikk fra lærerne og andre ansatte i elevtjenesten, som avgjørende for deres mulighet til å gjennomføre skolegangen på en god måte. Veiledningen erfarte de som gitt ut fra lærernes kjennskap til den enkelte, fremkommet gjennom tillitsfulle relasjoner og i tett dialog med den enkelte. Nettopp betydningen av råd og veiledning, preget av tillitsfulle relasjoner, er trukket frem som et viktig tiltak i arbeidet med å fremme skolenærvær og å hindre frafall (Lillejord et al., 2015, s. 41–44). Det å gi den enkelte en realistisk veiledning om den konkrete opplæringen og videre studievalg, anses som en særdeles viktig del av «oppvarmingen» til videregående opplæring og synliggjør betydningen av «The power of feedback» (Hattie and Timperley, 2007). Avslutningsvis fremhever elevene de ulike støtteordningene med leksehjelp, elevtjeneste, miljøarbeidere og minoritetskoordinator som en tilpasset form for faglig og sosial oppfølging. Alle disse tiltakene mener de var til





stor hjelp og styrket deres muligheter til å kvalifisere seg for videregående opplæring, i tillegg til at det virket motiverende for deres læringsfokus.

Inkludering og mangfoldsfellesskap

Det å gå sammen med jevnaldrende medelever med relativt lik bakgrunn på en ordinær videregående skole fremheves i denne studien som viktig for skoletrivsel, skoledeltakelse og som et ledd i å gjennomføre videregående skole (Solbu, 2013; Salole, 2013; Østby, 2009, 2010; Biseth og Changezi, 2016). Informantene forteller at de opplevde dette fellesskapet som normaliserende og frigjørende. Beskrivelsene av kombinasjonsklassen som et avgjørende viktig jevnaldringsfellesskap både sosialt, faglig og kulturelt korresponderer med teori og forskning knyttet til skolesamfunnet som den viktigste sosialiseringsarenaen for dagens unge (Frønes, 2010, Østby, 2009). Videre trekker informantene frem at de var stolte av å gå på en ordinær videregående skole. Der gikk de sammen med andre ungdommer i et skolemiljø hvor de hadde økte muligheter for å lære norsk, og bli kjent i skolemiljøet der de ønsket å gjennomføre videregående opplæring. Informantene fremhever at det å gå i kombinasjonsklassen ga dem opplevelsen av å være vanlige ungdommer, der de kunne snakke om «ungdomsting» og ikke det de omtaler som triste «voksensaker». De knytter det å ha vært elev ved den aktuelle skolen til det å ha fått muligheten til å være i et norskspråklig stimulerende læringsmiljø der det ble forventet at man lærte norsk, og lærte å snakke riktig norsk. Dette i motsetning til erfaringene fra generasjonsblandede voksenopplæringsklasser der de opplevde å lære mer «kebabnorsk» enn riktig norsk. Betydningen av å beherske norsk på en tilfredsstillende måte trekkes frem som en forutsetning for at de klarte å gjennomføre eksamen og få et fullverdig grunnskolevitnemål.

I tillegg sier informantene at de opplevde det som «genialt» at kombinasjonsklassen var fysisk lokalisert til videregående skole. Denne formen for opplæringssamarbeid er muliggjort fordi det gjennom mange år har vært et fruktbart samarbeid mellom fylkeskommunen, med ansvar for den videregående skolen, og kommunen, med ansvar for grunnskoleopplæringen. I tilknytning til dette har man kunnet anvende de mest fagkompetente og erfarne grunnskolelærerne samtidig som den videregående skolen har lagt til rette for et helhetlig og tilpasset opplæringsløp med gode støtteordnin-





ger (Hjortland, 2014; Mortensen, Kulseng, Nilsen, 2013; Amundsen, 2014; Thorshaug og Svendsen, 2014; Meld. St. 16 (2015–2016)). Ramin konkretiserer hva samarbeidet og samlokaliseringen har betydd når han sier at elevenes kjennskap til skolen, lærerne, elevtjenesten, støttesystemene og programfagene på videregående skole ga dem trygghet og en kontinuitet i skoleløpet, særlig i overgangen til videregående skole. Informantene erfarte skolen som et flerkulturelt og internasjonalt skolesamfunn, der de opplevde seg sett og respektert som likeverdige med andre elever. Samtidig legger de ikke skjul på at det ennå gjenstår mye i arbeidet med å styrke inkludering av elevene i kombinasjonsklassen i skolesamfunnet ellers.

Frigjørende undervisning

Informantene gir uttrykk for at det var motiverende og frigjørende å være i en klasse med jevnaldrende, der alle hadde migrasjonsbakgrunn og var like i den forstand at de hadde annen etnisk, språklig og kulturell bakgrunn enn de etnisk norske elevene. Dette oppfattet de som identitets- og fellesskapsstyrkende i en ellers relativt ny og ukjent skolesituasjon. I utgangspunktet kunne man tenke seg at elevenes migrasjonsbakgrunn med flukt fra krig, forfølgelse, fattigdom, tap av nær familie, venner og mangelfull utdanning ville medføre psykiske belastninger og traumer med handlingslammelse som ytterste konsekvens. Men i denne sammenhengen ser det ut til at elevenes bakgrunn og erfaringer har gjort dem motstandsdyktige og fleksible, noe man kan anta skyldes både måten de har blitt tatt imot på i Norge når det gjelder å få nødvendig livshjelp, og kombinasjonsklassens særlig tilrettelagte opplæringstilbud som støtte for deres videre utvikling (Pollock & Van Reke, 2009, Salole, 2013). Betydningen av «den gode lærer», «den gode samtalen» og et godt «skole–hjemmsamarbeid» fremheves som sentral for utsatte elevers resiliente utvikling (Olsen og Traavik, 2010; Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016; Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson, & Binder, 2016).

Å ha vært en del av et eget undervisningstilbud knyttet til det å få snakke om viktige livstemaer relatert til deres transkulturelle erfaringer, slik bevisstgjøringskurset FlexID inviterer til, fremheves av informantene som noe som har vært svært viktig for deres identitetsutvikling, psykiske helse og skoledeltakelse (Eide og Mekonen, 2007; Østby, 2009, 2010; Salole, 2013).





KAPITTEL 8

Undervisningen omhandlet temaer som identitet, tilhørighet, egen historie, migrasjonsprosess, språk, fordommer og rasisme, forestillinger om roller og forventninger, anerkjennelse av følelser og det å være barn med krysskulturell og transnasjonal bakgrunn som en ressurs. Informantene mener at denne undervisningen ga dem en viktig erfaringsbasert fellesarena der de kunne diskutere alle slags temaer, noe de erfarte som styrkende for deres psykiske helse og skolemotivasjon (Østby, 2009, 2010; Salole, 2013). De beskriver den frigjørende dialogbaserte undervisningen som vesentlig for deres egen skoledeltakelse fordi den ga dem opplevelsen av å bli møtt «der de var, enten det var gode dager eller vonde dager». Lærerne la til rette for dialog og samtaler som også tok utgangspunkt i deres livsverden og livstemaer, som Freire (1988) betegner som «generative temaer». Freire ville taushetens kultur til livs og er derfor opptatt av at det som kan se ut som tilsynelatende små og ubetydelige temaer, kan ha sprengkraft i seg til å ende med samtaler av stor betydning for elevenes psykososiale helse så vel som faglige utvikling. En slik form for undervisning som legger til rette for erkjenneshandlinger, i motsetning til undervisning preget av informasjonsoverføring og passiv lagring av kunnskap, har ifølge Freire en frigjørende kraft (1988). Videre sier informantene at alle lærerne og de skoleansatte hadde en ressursorientert tilnærming til deres livserfaringer, og at de siktet mot at elevene skulle bli bevisstgjort sin interkulturelle bakgrunn som ressurs, og som noe som ga dem en form for kulturell dobbeltkvalifisering. På mange måter beskriver de FlexID som et undervisningsopplegg som medførte at de utviklet et mer «fleksibelt og dynamisk verdensbilde» der deres transnasjonale identitet ble inkludert. Det er dette Ramin uttrykker når han sier at FlexID-undervisningen gjorde ham oppmerksom på at «du er sterkere med begge kulturene sammen. Det gjør deg til fullt menneske.» På mange måter kan det se ut som om undervisningen har gjort elevene bevisste på at de er «balansekunstnere», i det at de kan beherske, manøvrere og pendle mellom flere kulturelle settinger (Prieur, 2004). Freire (1988) anser dialogens prosessorienterte karakter med dens kritiske og frigjørende potensial som den viktigste forutsetningen for å lykkes med opplæring som har til hensikt å forløse elevenes iboende læringspotensial. Håpet betraktes som en viktig forutsetning for dialogen, og det forløses når man i fellesskap forsøker å skape gode livs- og læringsvilkår sammen med andre mennesker





(Freire, 1992), slik undervisningen presentert over ser ut til å ha bidratt til for våre informanter.

Verdensborgere

Fortellingene til informantene gjør det nærliggende å anta at kombinasjonsklassens helhetlige og tilpassede opplæringstilbud og gode relasjon mellom lærere og jevnaldrende elever samt frigjørende undervisning, utløser et slags «innvandrerdriv» kjennetegnet ved et særlig skoleengasjement og aspirasjoner man finner blant unge med innvandrerbakgrunn (Leirvik, 2010, 2013; Bakken, 2016). Informantene forteller om en relativt sterk motivasjon for arbeidet med å sikre seg utdanning, som de har forstått som inngangsbilletten til å klare seg i det norske samfunnet. De påpeker at de gjennom hjelp og opplæring har fått en viktig mulighet de ønsker å bruke til å skaffe seg utdanning, jobb og et liv i Norge. Flere studier peker på et såkalt innvandrerdriv når det gjelder innvandreres utdanningsambisjoner (Fekjær og Leirvik, 2011; Guribye, Hidle og Nyhus, 2014; Bakken, 2016).

Innvandrerdrivet forstått som utdanningsdriv forklares på forskjellige måter. Noen knytter det til seleksjonsmønstre der barn av ressurssterke og ambisiøse foreldre forventes å realisere drømmen om et bedre liv gjennom utdanning. Andre vurderer selve migrasjonsprosessen som en form for frigjøringsreise med utdanning som viktig mobiliseringsvei. En tredje forklaring er at ungdommenes utdanningsdriv er en form for tilbakebetaling til foreldre, slektninger og/eller andre som har investert tid og penger i dem i håp om at det vil gi familien et bedre utgangspunkt enn det man ville hatt i hjemlandet. Slik blir utdanning en form for normpress som medfører at ungdommene yter en ekstra innsats i utdanningssammenhengen (Bakken, 2016, s. 3). Vi gjenfinner noen av disse forklaringene i vår studie: Skolemotivasjon knyttes til et ønske om skaffe seg den utdanningen deres foreldre ikke fikk, eller til ønsket om å gi noe tilbake til alle som har støttet og trodd på dem. Men informantenes dominerende forklaringer på deres motivasjon og utdanningsdriv knyttes først og fremst til deres transnasjonale bakgrunn og identitet som verdensborgere i det at de ønsker å bidra til å bruke utdanningen i en eller annen form for internasjonalt humanitært



arbeid. De ønsker å gi noe tilbake til verdenssamfunnet og hjelpe andre mennesker som er i nød, slik de selv var det en gang.

Informantene kan slik forstås som verdensborgere, men med Norge som base. En slik forståelse finner støtte i nyere migrasjonsteorier som forholder seg til dagens globaliserte virkelighet, der mange mennesker lever sine liv i pendling mellom flere nasjonalstatsgrenser og etablerer et liv og tilhørighet til flere steder (Salole, 2013). Migrasjon er i dette perspektivet ikke en definitiv og avsluttet hendelse som innebærer at mennesker flytter fra ett land til et annet på permanent basis, men en prosess der man beveger seg mer eller mindre frivillig mellom ulike «transnasjonale sosiale rom» i verden (Eastmond & Åkesson, 2007, s. 10–11). Det kan se ut som om informantenes transnasjonale og krysskulturelle bakgrunn og identitet, sammen med deres internasjonale erfaringer, også er det som driver dem mot ønsket om å agere som verdensborgere. I tillegg ser det ut til at det nettopp er denne verdensborgeridentiteten som har motivert dem til skoleinnsats. Ifølge informantene har skolen og de ansatte bidratt til å forsterke elevenes motivasjon ved å ta på alvor deres krysskulturelle erfaringer, felles utfordringer og ressurser. Gjennom undervisningen og alle støttetiltakene generelt og FlexID-undervisningen spesielt har elevene fått hjelp til å arbeide med viktige temaer som identitet, tilhørighet, rotløshet og uforløst savn. I tillegg har de fått økt bevissthet om at deres pendling mellom ulike kulturelle arenaer og roller er en tilleggsressurs de har, og noe de kan anvende som en ressurs i livene sine (Pollock & Van Reken, 2009, Salole, 2013). Deres ambisjoner om å gjennomføre videregående skole knyttes dermed til mobilitetsmulighetene dette ikke bare vil gi som en type formell sertifisering til høyere utdanning, arbeid og et familieliv i Norge, men også som en kvalifisering til å ha hele verden som potensielt transnasjonalt livs- og virkefelt.

Avsluttende betraktninger og overføringsverdi

I dette kapitlet har vi presentert, analysert og diskutert faktorer som kan forklare hvorfor minoritetsspråklige elever mellom 16–24 år med mangelfull opplæring og kort botid i Norge gjennomfører videregående skole etter å ha gått i en kombinasjonsklasse. Det elevene fremhever som avgjørende





for skoledeltakelse og gjennomføring av videregående utdanning, er en opplæring preget av gode relasjoner til medelever og kompetente lærere. Videre er det helhetlig, tilpasset og differensiert opplæring med støttetiltak, som tospråklige lærere, miljøarbeidere og leksehjelp i et fellesskap av jevnaldrende på en ordinær videregående skole, som tillegges vekt. Til slutt fremstår mangfoldsfellesskapet av elever med migrasjonsbakgrunn og en bevisstgjørende og ressursorientert undervisning som bekrefter elevenes verdensborgeridentitet (jf. FlexID-undervisningen), som medvirkende til å forsterke elevenes motivasjon for utdanning og ønsket om å gi noe tilbake til verdenssamfunnet. Det kan se ut som om kombinasjonen av et faglig gjennomtenkt og godt tilrettelagt opplæringstilbud tilpasset elevgruppens særskilte behov, og lærere som tror på elevene og dialogens bevisstgjørende kraft, virker frigjørende og er med på å utløse den enkelte elevs ressurser og skolemotivasjon. Vi forstår det slik at summen av alle skoledagene i kombinasjonsklassen preget av de ovennevnte faktorene, er en ytre motiveringsfaktor. Denne kan antas å forsterke elevenes indre motivasjon og driv for skolenærvær, aktiv skoledeltakelse og ønsket om å lykkes med utdanning. Elevenes utdanningsdriv fremstår som svært sterkt og nært knyttet til deres krysskulturelle og transnasjonale identitet (Pollock & Van Reken, 2009; Van Reken, 2011; Salole, 2013). Gjennom en ressursorientert og dialogbasert undervisning kan det se ut som om elevene har blitt bevisstgjort sin krysskulturelle dobbeltkvalifisering og verdensborgeridentitet. Dette ser ut til å ha utløst deres iboende lærings- og livspotensial og slik virket frigjørende for utdannings- og arbeidskvalifisering med et verdensvidt nedslagsfelt.

Kombinasjonsklassen tilbyr, slik vi forstår det, ikke bare en helhetlig, tilpasset og tilrettelagt opplæring, men kanskje viktigst, en frigjørende undervisning og oppfølging av elever med verdensborgeridentitet. En oppfølging gitt av lærere og skoleansatte som er i glad i «sine» elever, og bekrefter dem som lærende individer med iboende faglige, sosiale, kulturelle og menneskelige ressurser. Kombinasjonsklassen med kombinerte opplæringsløp og lokale tilpasninger, slik vi her har fått det presentert gjennom informantenes erfaringer og deres forståelse, har etter vår mening overføringsverdi til andre utdanningsinstitusjoner. Dette forutsatt at den enkelte utdanningsinstitusjon legger en bevisst utdannings- og opplæ-





ringsplan der man tar inn over seg hva en slik opplæringsmodell vil måtte kreve både forvaltningsmessig, faglig, personellmessig, praktisk og økonomisk. Slik vi vurderer det, har de ansvarlige for kombinasjonsklassen tatt inn over seg den kanskje viktigste erkjennelsen for å lykkes i det frallsforebyggende arbeidet. De praktiserer et kombinert opplæringstilbud basert på et ressursorientert syn på minoritetsspråklige ungdommer, deres transnasjonale bakgrunn og krysskulturelle erfaringer. Opplæringstilbudet er videre skreddersydd med tanke på tilpasninger og støttetiltak denne elevgruppen trenger for å kvalifisere seg for videregående skole – og klare å gjennomføre den til glede og nytte for både elevene selv og samfunnet for øvrig. Kombinasjonsprosjektets gode gjennomføringsresultat har vakt stor interesse i media, blant fagpersoner, utdanningsforskere og folk i det politiske miljøet både nasjonalt og internasjonalt. På bakgrunn av blant annet utdanningsprosjektets vellykkede resultat fremmet Regjeringen et lovendringsforslag av opplæringsloven, som ble vedtatt av Stortinget 17. juni 2016.⁴⁴ Som følge av dette er det nå åpnet for at kommuner og fylkeskommuner skal kunne samarbeide om å tilby grunnskoleopplæring til ungdommer som har gjennomført grunnskolen, men som ikke har et godt nok faglig grunnlag til å starte eller gjennomføre videregående opplæring. Ved å tilby minoritetsspråklig ungdom i hele landet en tilnærmet lik opplæringsmodell som beskrevet i dette kapittelet, vil det kunne bidra til at de fleste klarer å fullføre videregående skole. Slike kombinerte opplæringstiltak ser ut til å ha et særlig potensial til å utløse den ressurs og kompetanse disse ungdommene er bærere av. Denne formen for tilpasset og tilrettelagt opplæring antas også å ha samfunnsmessig langtidseffekt ved at ungdom med verdensborgeridentitet inkluderes i skolesamfunnet på en måte som øker deres sannsynlighet for å lykkes med videre utdannings- og arbeidskvalifisering.

44 Sanksjon av Stortingets vedtak 13. juni 2016 til lov om endringer i opplæringslova (friare skoleval over fylkesgrenser, praksisbrevordning m.m.) Lovvedtak 93 (2015–2016) Lov nr. 67. Lova trer i kraft 1. august 2016. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/offisielt-fra-statsrad-17.-juni-2016/id2504964/>





Litteratur

- Amundsen, V. (2014). *På hvilken måte er kombinasjonsklassen med på å styrke elevenes positive identitet?* Refleksjonsnotat 1. Videreutdanning i flerkulturell kompetanse 1. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bachmann, K.E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant barn og unge med innvandrerbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(1), 40–62.
- Biseth, H. & Changezi, S.H. (2016). «Her har vi masse muligheter!». *Evalueringsprosjekt om utdanning for ungdom med kort botid i Norge: Samarbeid mellom Buskerud Fylkeskommune/Åssiden videregående skole og Introduksjonssenteret i Drammen*. Drammen: HSN, Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Bunting, M. (red.) (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bøe, S. (2013). *Isenesetelser av sosialarbeiderrollen. Hvordan studenter lærer og utvikler yrkesrollen i praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Damsgaard, H.L., & Eftedal, C.I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eastmond, M., & Åkesson, L. (red.) (2007). *Globala familjer. Transnasjonell migrasjon och släktskap*. Møklinta: Gidlunds Förlag.
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv på opplæringa generelt, og leseopplæringen for minoriteter spesielt. I G.D. Berg & K. Nes (red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling (s. 69–85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Eide, K. & Mekonen, L. (2007). Flexid – om anerkjennelse og mulighet, et prosjekt om «mine muligheter med flere kulturer». [respekt]: *Minoritetsungdom og psykisk helse, Voksne for barn*, 4, 34–46. Hentet 11.5.2017 fra http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/heleBarnINorge2007.pdf
- Fekjær, S., & Leirvik, M.S. (2011). Silent gratitude: Education among second-generation Vietnamese in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(1), 117–134.
- Freire, P. (1988). *De undertrykte pædagogik*. København: Christian Ejler Forlag.
- Freire, P. (1992). *Håbets pædagogik. Et gensyn med «De undertrykte pædagogik»*. København: Fremad.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I E. Befring, I. Frønes & A.M. Sørli (red.), *Sårbare unge, nye perspektiver og tilnærminger* (s. 32–45). Oslo: Gyldendal.
- Guribye, E., Hidle, K., & Nyhus, E.K. (2014). *Innvandrerdrivet. Skolearbeid og inkludering blant minoritets- og majoritets elever i videregående opplæring i Kristiansand. En pilotstudie*. Agderforskning. FoU-rapport nr. 7/2014.





KAPITTEL 8

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hauge, A.M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg.). Universitetsforlaget: Oslo.
- Hjortland, I. (2014). Kombinasjonsklassen – fra prosjekt til suksess. I NAFO, 10 år for flerkulturell barnehage og skole. Artikkelsamling. Oplandske Bokforlag. Hentet 11.5.2017 fra: <http://nafo.hioa.no/barnehage/faglitteratur/nafo-10-ar-for-flerkulturell-barnehage-og-skole/>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H.S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. doi:<http://dx.doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P.E. (2016). «You notice that there is something positive about going to school»: how teachers' kindness can promote positive teachers–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2016, 1–13. doi: 10.1080/02673843.2016.1202843
- Larvik kommune (2013). Larvik Læringscenter. FlexID. Hentet 12.4.2017 fra: <http://www.larvik.kommune.no/no/Landingssider/Larvik-Laringscenter/FlexID/>
- Leirvik, M.S. (2010). «For mors skyld». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 23–47.
- Leirvik, M.S. (2013). *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere*. (Ph.d.). Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hauge, T.E., Homme, A.D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindvig, I.K., & Fretheim, K. (2004). Kunnskap, holdning og handling. I K. Fretheim (red.), *Mennesker kjemper for livet. Menneskeverd og menneskerettigheter i en globalisert verden* (s. 114–125). Oslo: Verbum Forlag.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mastekaasa, A., & Birkelund, G.E. (2009). *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstract Forlag.
- Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 11.5.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>





- Mortensen, G., Kulseng, I., & Nilsen, K.B. (2013). *Kombinasjonsklassen – en suksesshistorie*. Semesteroppgave, Viderutdanningen: Norge som innvandringsland, Emne 3, Unge flyktninger. Universitetet i Bergen, Senter for etter- og videreutdanning (SEVU).
- Mousavi, S. (2014). Refleksjoner om annerledeslæreren. I NAFO, *10 år for flerkulturell barnehage og skole*. Artikkelsamling: Oplandske Bokforlag. Hentet 11.5.2017 fra <http://nafo.hioa.no/barnehage/faglitteratur/nafo-10-ar-for-flerkulturell-barnehage-og-skole/>
- Nordahl, T., Sørli, A.M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M., I., & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova). Hentet 11.5.2017 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Pollock, D.C. & Van Reken, R.E. (2009). *Third Cultural Kids: Growing Up Among Worlds*. First published 2001, Revised Edition, 2009. USA: Nicholas Brealey Publishing.
- Rambøll Management Consulting (2008). *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklig ungdom med kort botid i Norge*. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Oslo: Rambøll Management. Hentet 11.5.2017 fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/kartlegging-av-strukturelle-rammebetingelser-for-opplaering-av-minoritetsspraeklig-ungdom-med-kort-botid-i-norge-innspill-til-tverrdepartemental-arbeidsgruppe>
- Reegård, K., & Rogstad, J. (red.) (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rogstad, J. (2016). «Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?», I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schultz, J.H., Hauge, A.M., & Støre, H. (2008). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre Skole* nr. 1/2015.





KAPITTEL 8

- Solbu, S. (2013). Praksisfellesskap innvandrerdokumenter erfarer i møte med videregående skole. *Utbildning & Demokrati*, 22(2), 59–80.
- SSB (2015). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010–2015*. Publisert 2.6.2016. Hentet 12.4.2017 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>
- SSB (2016). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2016*. Publisert 3.3.2016. Hentet 12.4.2017 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbe/aar/2016-03-03>
- SSB (2017). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2017*. Publisert 2.3.2017. Hentet 12.4.2017 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbe/aar/2017-03-02>
- Stewart, D.W., & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- St.meld. nr. 49 (2003–2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- Svolsbru, G. (2014). *98 % av minoritetselevene fullfører videregående skole*. NAFO – Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Publisert 11.8.2014. Hentet 12.4.2017 fra: <http://nafo.hioa.no/98-av-minoritetselevene-fullforer/>
- Thorshaug, K., & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Rapport 2914. Mangfold og inkludering.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 17. juni 2015. Gjelder fra 01.08.2015.
- Van Reken, R.E. (2011). Cross-cultural kids: The New Prototype. I G.H. Bell-Villada, N. Sichel, N., F. Eidse & E.N. Orr (red.), *Writing Out of Limbo. International Childhoods, Global Nomads and Third Cultural Kids*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Østby, K. (2009). Flex-id. Hvordan finne tilhørighet uten å miste seg selv? *Fokus, Fagblad for politiets kriminalforebyggende forum*, 12(3).
- Østby, K. (2010). Du er akkurat som meg – bare motsatt!. Noen betraktninger rundt flerkulturell oppvekst. <http://www.flexid.no/files/n8q9ey52.pdf>

