

Dette er en postprint-versjon av:

I.K. Lindvig & Damsgaard, H.L. (2019). Kom inn i skolesamfunnet. I A. Lone, og T.J. Halvorsen (Red.), *Sosialpedagogiske perspektiver* (s. 61-73). Oslo: Universitetsforlaget.

Kom inn i skolesamfunnet.

Minoritetsspråklige elever og forebygging av frafall

Inger Kjersti Lindvig og Hilde Larsen Damsgaard

Innledning

I dagens samfunn er kompetanse en kilde til selvstendighet, sosial mobilitet, likeverdig deltakelse og motvirking av utenforskap (Kunnskapsdepartementet, 2016). Frafall fra videregående skole blir derfor av skoleforskere beskrevet som en stor utfordring (Bunting & Moshuus, 2017a, 2017b; Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016 a; Lillejord et al., 2016; Reegård & Rogstad, 2016; Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq & Timmermann, 2018). At elever ikke gjennomfører sin skolegang, er å betrakte som et problem både for samfunnet som helhet, skolen, elevene og deres pårørende. Det er også en utfordring for sosialpedagogikken som har som et av sine hovedmål å bistå barn, unge og familier i den sosiale og samfunnsmessige integreringen (Gjertsen, 2010). Sosialpedagogikken vektlegger betydningen av faglige, sosiale og kulturelle prosesser som medvirker til å innlemme alle elever, slik at de erfarer tilhørighet, skolelivskvalitet og frigjørende dannelsesprosesser (Madsen, 2006). Frafall hindrer slike prosesser. Med dette som bakteppe argumenterer Frønes (2017) for økt innsats i arbeidet med å inkludere alle elever i skolen. På den måten kan de sikres en utdanning som danner grunnlag for videre kompetanseutvikling og forbereder dem til et arbeidsliv i stadig omstilling.

Minoritetsspråklige elever som er mellom 16–24 år, har kort botid i Norge og mangelfull grunnskoleopplæring fra sine opprinnelsesland, er særlig risikoutsatt for frafall (Lindvig & Mousavi, 2017). Bare litt over halvparten av minoritetsspråklige elever mellom 16 og 20 år fullfører videregående skole (SSB, 2018). I skolesamfunn som har satt i gang inkluderende tiltak, er frafallet blant disse elevene imidlertid kraftig redusert (Kunnskapsdepartementet, 2018). Et eksempel på et slikt tiltak er kombinasjonsklasser som innebærer at elevene får mulighet å ta grunnskoleeksamen samtidig som de får gå på videregående skole sammen med jevnaldrende. I dette kapitlet skal vi se nærmere på et skolesamfunn som har iverksatt dette tiltaket og erfarer at majoriteten av de minoritetsspråklige elevene gjennomfører videregående skole.

Faglig ramme

Utdanningssamfunnet og kritisk mangfoldskompetanse

Skolegang og utdanning blir en stadig viktigere del av barn og unges liv. Det er forventet at elever går på skole i 13 år, og over 1/3 av ungdom mellom 19 og 24 år fortsetter å studere etter endt videregående skole (SSB, 2018). I Norden og Storbritannia har videregående opplæring nærmest blitt en obligatorisk del av overgangsperioden fra barndom til voksenalder. Hvorvidt ungdommene klarer å fullføre opplæringen eller ikke, vil derfor ha stor betydning for om de blir en del av samfunnet eller ender opp i en marginalisert posisjon (Falch & Nyhus, 2011; Frønes, 2010; Sletten & Hyggen, 2013).

Baker (2014) knytter begrepet «a schooled society» til den avgjørende rollen utdanning har fått i samfunnet. Utdanning har blitt nøkkelen til å kvalifisere seg for deltakelse i arbeidsmarkedet og er samtidig nærmest enerådende som samlet sosialiseringarena for ungdom. Utdanningsløpet starter tidlig og er for mange en lang prosess som er påvirket av at skolegang oppfattes som «det riktige å gjøre». Utdanningssamfunnet kjennetegnes ifølge Baker videre av at skolens ideologi, mål, innhold og logikk påvirker og preger samfunnet som helhet. Man kan derfor si at utdanning er i en nøkkelrolle når det gjelder å skape samfunnet. Samtidig påvirkes også utdanning av samfunnsutviklingen. Denne utviklingen kjennetegnes blant annet av kulturelt mangfold.

Som del av skolens samfunnsoppdrag fremhever offentlige styringsdokumenter betydningen av å ivareta mangfold blant elevene og sikre at lærere og andre skoleansatte har tilstrekkelig mangfoldskompetanse. Det legges vekt på at skolens pedagogiske praksis og læreplaner skal ivareta et ressursorientert perspektiv på mangfold og sikre at likeverdig og inkluderende opplæring er byggesteiner for framtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8). I tillegg fremheves betydningen av å ha et normkritisk mangfoldsperspektiv som retter søkelyset mot politikkutforming. Sentralt står spørsmål om hvorfor skolepolitikken, utdanningssamfunnet og dens praksis ikke ser ut til å klare å ivareta sitt formål og inkludere alle sine elever slik at de erfarer tilhørighet og kan klare å gjennomføre opplæringen (Røthing, 2017; Tolo, 2014). En slik praksis er på kollisjonskurs med utdanningens formål.

Ifølge Biesta (2014, s. 26) har utdanning tre primære funksjonsområder. Disse utgjør også utdanningens formål som gjelder for alle elever. Han beskriver formålene slik:

*Ett av dem er **kvalifisering**, det vil si tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, verdier og evner. Det andre er **sosialisering**, det vil si hvordan vi gjennom utdanning innlemmes i eksisterende tradisjoner og handle- og væremåter. Det tredje er **subjektivering**, som dreier seg om utdanningens interesse for subjektiviteten eller subjektiviteten hos dem vi utdanner. Det dreier seg om frigjøring og frihet, og om ansvaret som denne friheten fører med seg.*

Mens kvalifisering og sosialisering kan myndiggjøre individet slik at det kan operere innenfor sosiale og politiske sammenhenger preget av mangfold og kulturell kompleksitet, handler subjektivering om væremåter som utfordrer det som er ansett som vanlig og forventet innenfor et system. Sagt på en annen måte kan man forstå utdanning som et ledd i sosialisering, dannelse, myndiggjøring og frigjøring. Madsen (2006, s. 223) understreker at det er «viktig å forstå de sosialpedagogiske integrerings- og inkluderingsprosessene som dannelsesprosesser som kan gi perspektiv og innhold til deltakernes tilværelse». Å mestre og å fullføre skolen er viktig for den enkeltes mulighet til å delta i arbeids- og samfunnsniv. Derfor er det avgjørende å identifisere faktorer som kan forebygge frafallet fra videregående skole.

Forebygging av frafall

Kunnskapsoversikten *Frafall i videregående opplæring* trekker frem ulike tiltak som forebygger frafall (Lillejord et al., 2015).

Det er av betydning for skolegjennomføring at skolesamfunnet på mikronivå fremstår som et samlet «vi». Dette innebærer at hele skolen står bak de tiltakene som settes inn for at elevene skal lykkes. Nyere skoleforskning fremhever videre at det å ha et godt forhold til læreren er en vesentlig beskyttelsesfaktor mot frafall i skolen. Elever som opplever at de har en positiv relasjon til lærerne, forteller om bedre selvfølelse og færre depressive symptomer (Krane et al., 2016a). 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.

Ansatte med tilstrekkelig kultur- og mangfoldskompetanse, har også vist seg å forebygge frafall blant minoritetspråklige elever (Lillejord et al., 2015). Denne formen for kompetanse danner grunnlag for at elevene kan bli møtt med kunnskapsbasert forståelse og få en opplæring som bygger på de ressursene som ligger i deres flerkulturelle bakgrunn. Slik kan skolen medvirke til at elevene oppøver evne til å beherske den «balansekunsten» det er å pendle mellom flere kulturelle settinger og gjennom det utvikle en krysskulturell identitet (Prieur, 2004; Salole 2013). Den kan styrkes av at minoritetspråklige elevene inkluderes i skolesamfunnet og erfarer god kvalitet og mening i skolehverdagen.

Skolelivskvalitet

Begrepet skolelivskvalitet refererer ifølge Tangen (2012, s. 152) til «barn og unges subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen fremtid».

Begrepet belyses gjennom fire dimensjoner.

Kontrolldimensjonen handler om hvorvidt elevene opplever at de kan påvirke sin egen skolesituasjon og ha kontroll over eget skoleliv. Opplevelsen av kontroll påvirkes av om elevene oppfatter seg selv som aktører som har innvirkning på skolehverdagen, eller om de snarere opplever at de blir brikker styrt av faktorer de ikke selv har kontroll over eller kan påvirke (Nygård, 2007).

Arbeidsdimensjonen legger vekt på at elevene har en opplevelse av at de driver med noe ordentlig, at arbeidet har verdi for dem selv og andre og derfor oppleves som meningsfylt (Tangen, 2012).

Relasjonsdimensjonen handler om de samspillene elevene er en del av på skolen, primært relasjonen til lærere og medelever. Disse relasjonene er av betydning både sosialt og faglig. Det Schibbye (2004) beskriver som en subjekt-subjekt-relasjon preget av anerkjennelse, er sentralt i denne sammenheng.

Tidsdimensjonen dreier seg om hvordan tidligere erfaringer setter preg både på det elevene opplever nå og de forventningene de har for fremtiden. Opplevelse av god skolelivskvalitet her og nå kan følgelig avhenge av hvordan livet i skolen tidligere har vært og hva elevene tenker om sin egen fremtid.

Studien Minoritetsspråklige elever som gjennomfører videregående skole

I denne kvalitative studien er det gjort intervjuer med både minoritetsspråklige elever og skoleansatte ved en videregående skole på Østlandet. Minoritetsspråklige elever er i studien avgrenset til å omhandle elever mellom 16-24 år. De har kort botid i Norge og lite eller mangelfull opplæring fra før. Det aktuelle skolesamfunnet har tatt i bruk kombinasjonsklasser for å forebygge frafall blant minoritetsspråklige elever. Hensikten med studien er å belyse og diskutere hva ved kombinasjonsklassen som bidrar til at de fleste minoritetsspråklige elever gjennomfører sin skolegang.

I det tidligere utgitte bokkapitlet *Hva får minoritetsspråklige ungdommer til å fullføre videregående skole*, er funn fra elevintervjuene presentert og drøftet (Lindvig & Mousavi,

2017). I dette kapittel er det den andre delen av studien basert på intervjuene med skolesamfunnets ledelse, lærere og miljøarbeidere tilknyttet kombinasjonsprosjektet, som er i fokus. Det empiriske datamaterialet er innhentet ved hjelp av kvalitativ tilnærming med bruk av etnografiske intervju. Kvalitative metoder er særlig egnet når en skal studere meningssammenhenger i møte med enkeltindivider eller grupper av mennesker (Gubrium & Holstein, 1997, Fangen, 2010). Gjennom en kvalitativ datainnsamling kan man som forsker få «kunnskap om fenomeners kvalitet, det vil si kunnskap om personer eller grupper av menneskers erfaringer, opplevelser, oppfatninger, begreper, verdier, handlinger og følelser. Kvalitative data gir kunnskap om hvordan mennesker erfarer og fortolker verden de lever i» (Leseth og Tellmann, 2014, s. 81).

I studien tok vi i bruk etnografisk intervju med en indirekte og relativt uformell tilnærming der samtale med informantene er det bærende element (Moshuus & Eide, 2016, Bunting & Moshuus, 2017, a.). Begrunnelsen for dette var nettopp et ønske om å få tilgang til de skoleansattes erfaringer, forståelse og fortolkning av det fenomenet at de fleste av deres minoritetsspråklige elever gjennomfører videregående opplæring etter først å ha vært elever ved kombinasjonsklassen. Denne typen samtaleintervju kjennetegnes av at man som forsker involverer seg med forskningssubjektene for å oppdage kontekster som gjør livsverden meningsfull for dem (Jerolmack & Khan, 2014; Moshuus, 2012). Et sentralt metodisk grep i den indirekte samtaleformen er at man som forsker bringer med seg et tematisk utgangspunkt, men utover dette *ikke* søker svar på forhåndsdefinerte spørsmål. Man er heller opptatt av det samtalepartnerne vektlegger. Som del av den indirekte tilnærmingen kan det som fremstår som tilsynelatende tilfeldige ytringer vise seg å lede til kjernen i forskningssubjektene erfarings- og meningssammenhenger (Moshuus & Eide, 2016). Følgelig kan en slik åpen og fleksibel tilnærming gi svar på spørsmål forskeren ikke har stilt, eller tenkt på å stille, men som speiler det som er av avgjørende betydning for samtalepartneren.

Vi gjennomførte samtaler med skolens ledelse, lærere og miljøarbeidere. I den sammenhengen byttet vi på rollene som «intervjuer» og «stikkordsreferent» og gjorde mer omfattende nedtegnelser etter intervjuene. I tillegg skrev vi felt- og erindringsnotater basert på våre umiddelbare observasjoner og refleksjoner relatert til studiens problemstilling. Intervjuene ble deretter skriftliggjort på en mer utfyllende måte, med basis i både stikkordsreferatet, erindringsnotatene og det som i ettertid ble gjenstand for våre refleksjoner. Det er dette datamaterialet som er analysert og som her presenteres i form av et skolenarrativ.

Kontekst

Kombinasjonsklassen ble innført etter at skolens lærere begynte å stille kritiske spørsmål til ansvarlige utdanningsmyndigheter og skolepolitikere om de ofte brukte frafallsforebyggende tiltakene overfor minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Hvorfor virket de ikke? Og hvorfor var de fortsatt likevel mye brukt? Var det kanskje slik at denne elevgruppa falt mellom to stoler fordi de aldersmessig hørte hjemme i videregående skole, men grunnet mangelfull grunnskoleutdanning likevel ikke hadde den nødvendige faglige kompetansen til å kunne klare seg i videregående skole? Lærerne mente at Opplæringsloven fremsto som et hinder fordi loven på det tidspunktet fratok elevene mulighet til å ta opp fag på nytt hvis de formelt hadde fullført grunnskolen, om så bare på et minimumsnivå (Opplæringslova, 1998). Skolen søkte derfor om å gjennomføre et prøveprosjekt, kombinasjonsklassen, som åpnet for at grunnskoleopplæring kunne kombineres med å ta fag på videregående nivå. Det vil si at elevene mens de var del av grunnskoleopplæringen også kunne ta fag på videregående skole der de faglig sett var kvalifisert for det. Dette fikk de tilslutning til fra lokale, regionale og statlige utdanningsmyndigheter. Senere er Opplæringsloven endret for å åpne for dette og liknende tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Kombinasjonsklassen er en klasse med relativt nyankomne unge innvandrere, med liten eller ingen utdanning fra sine hjemland. Aldersmessig hører elevene mer hjemme i videregående opplæring enn i tradisjonelle innføringsklasser eller ulike voksenopplæringstiltak. Elevene er derfor fysisk plassert ved en videregående skole slik at de kan gå på skole med jevnaldrende. I kombinasjonsklassen får de et særskilt tilrettelagt og frivillig skoletilbud med inntil to års varighet. Opplæringstilbudet foregår i et samarbeid mellom fylkeskommune og kommunen i den aktuelle regionen. Det er kommunen som har hovedansvaret for grunnskoleopplæringen. Tilbudet består av målrettet norskopplæring og mulighet for nivådelt undervisning i de fem karaktergivende skolefagene norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag, i tillegg til gymnastikk og utdanningsvalg. Samtidig kan elevene kombinere opplæring fram mot grunnskolevitnemål med hospitering på videregående skole i fag der de har ferdigheter som tilsvarer videregående skoles nivå, uten at de bruker opp sin rett til videregående opplæring.

Narrativ tilnærming

Det empiriske datamaterialet består, som nevnt over, av separate samtaleintervjuer med de forskjellige informantene og er først i etterkant satt sammen til en samlet fortelling (Thagaard, 2018). Empirien presenteres her i form av narrativ konstruert på basis av de skoleansattes fortellinger.

Narrativ analyse baserer seg ifølge Polkinghorne (1995) ofte på data som i utgangspunktet ikke er fremstilt som en fortelling. En slik analyse innebærer at forskeren setter sammen ulike data til en fortelling. Forskeren stiller spørsmål om hvordan og hvorfor noe hendte og leter etter elementer av informasjon som kan gi et svar på spørsmålene. Alle samtaleene vi hadde med de skoleansatte hadde spørsmålet om hvilke faktorer ved kombinasjonsklassen som bidrar til skolegjennomføring blant minoritetsspråklige elever som tematisk univers.

Skolenarrativet som presenteres nedenfor, er bygd opp av det som er sentral tematikk i intervjuene med de ulike aktørene og beskriver begivenheter og kjennetegn som i sum belyser studiens problemområde. Skolesamfunnets narrativ får dermed på en fortettet måte frem det som er intervjuenes meningsinnhold, det den felles fortellingen handler om. I narrativ tilnærming kalles dette for et plott (Johannessen, Rafos & Rasmussen, 2018).

Under samtaleene opplevde vi at de ansatte kom med faglige, personlige og etiske betraktninger om nærværsfremmende faktorer. I tillegg inneholder intervjuene tilsynelatende tilfeldige «happenstances»: refleksjoner, anekdoter og metaforer med viktig meningsinnhold (Moshuus & Eide, 2016). Gjennom den narrative analysen får vi frem en felles skolefortelling som inneholder både hendelsesforløp, plott og vendepunkt og gir et bilde av ulike elementer som samlet utgjør skolesamfunnets nærværsfremmende praksis.

Skolenarrativet

Kombinasjonsklasseprosjektet begynte med at ansatte i voksenopplæringa over tid hadde vært bekymra fordi det var så mange av våre minoritetsspråklige elever som sleit med å gjennomføre videregående skole. Vi hadde satt inn ulike tiltak, men de fungerte ikke som vi ønsket. En dag i 2007 ga kommunen og skolelederne oss følgende oppdrag: «Gjør noe som virker for denne elevgruppen!» Med utgangspunkt i den migrasjonsforståelse, kultur- og mangfoldskompetanse vi besitter, erfaringene våre og kunnskap om denne elevgruppa utviklet vi det som i dag er kombinasjonsklassen. Tiltaket handler om å få minoritetsspråklige ungdommer til å klare å gjennomføre videregående skole, og da er skolenærver et stikkord. Vi mener vi har klart å lage en opplæring som gjør at disse ungdommene kommer på skolen fordi de opplever tilhørighet gjennom at vi ser dem, er opptatt av at de skal klare seg og er tett på dem både faglig, sosialt og kulturelt. På mange måter handler kombinasjonsprosjektet om utviklingen av en inkluderende ja-skole, preget av at vi står sammen om våre elever. Det at elevene aktivt må søke seg til kombinasjonsklassen som er et frivillig, toårig tilbud, mener vi appellerer til deres indre motivasjon. Ingen tvinger dem, og dermed opplever de seg heller ikke som passive brikker som andre bare plasserer hos oss.

Fordi ungdommene våre kommer fra ulike deler av verden og har forskjellig bakgrunn, er vi opptatt av at de skal få mulighet til ta vare på sin historie, kultur og språk som jo er del av deres identitet. Men de må også lære seg å forstå de sosiale og kulturelle normene i det norske samfunnet. Her mener vi det bevisstgjørende FlexID-kurset er til stor hjelp for elevene når det gjelder det å etablere en fleksibel identitet med plass til både medbrakt kultur og ny kultur i møte med Norge som flerkulturelt samfunn. Gjennom kurset som fokuserer på den enkeltes livserfaringer, flerkulturelle kompetanse, utfordringer og framtid, får ungdommene et språk som hjelper dem å ta på alvor og sortere i erfaringene de har. Det gir dem en styrket identitet, tilhørighet og en kulturell dobbeltkvalifisering.

Vi har klart å skape en fleksibel, tilpasset og tilrettelagt grunnskoleopplæring kombinert med at elevene kan ta et «høydeopphold». Det innebærer å ta enkelte fag på videregående skole der det er grunnlag for det. På denne måten forbereder vi elevene til å kunne klare kravene som møter dem i videregående skole. Derfor legger vi også stor vekt på at de må lære seg både å skrive og snakke norsk. Elevene må dessuten få mulighet til å trene på ferdigheter som for eksempel å presentere faglige temaer muntlig for lærere og medelever, tenke kritisk, reflektere over fagstoff, drøfte og arbeide i grupper. Det å gi elevene oversikt, kontroll og forutsigbarhet over egen skolehverdag er noe vi er veldig opptatt av, men vi er heller ikke redde for å stille klare krav til faglig arbeidsinnsats og sosial deltagelse. Vi kartlegger deres faglige nivå og snakker mye med dem i elevsamtaler og ellers om målsettinger og progresjon i fagene. I tillegg prøver vi så godt vi kan å være ærlige med dem om hvordan de ligger an i forhold til kravene som videregående skole stiller. Det hender at vi oppfatter oss selv som «drømmeknuser» når vi prøver å veilede elevene våre til realistiske studievalg, noen ganger langt unna det de i første omgang selv har ønsker om. Vi er opptatt av legge planer sammen med dem for et videre studieløp de kan ha mulighet til å mestre. Dette på en slik måte at de lager seg framtidsplaner og drømmer for framtida som de kan realisere og som vil kunne være oppnåelige. En slik studieveiledning vil etter vår oppfatning øke sannsynligheten for at elevene klarer å gjennomføre videregående skole, sikre seg studiekompetanse til videre studieløp og utdanning og dermed sikre seg inngangsbilletten til arbeidsmarkedet og deltakelse i samfunnslivet. I disse viktige dannelses- og utdanningsprosessene er det gull verdt at vi har en tverrfaglig elevtjeneste som fungerer som et faglig og psyko-sosialt sikkerhetsnett som fanger opp elevene når de trenger det og er tilgjengelige dialogpartnere. Vi har som del av elevtjenesten en miljøarbeider som er aktiv og tilstede for elevene våre i skolemiljøet og kan snakke med dem om stort og smått. En liten smalltalk i kantina, kan være det som gjør at

elevene tør å be om en bigtalk under fire øyne. Vi har en miljøarbeider med åpen dør og der terskelen for et besøk er lav, enten elevene trenger en liten prat eller mer alvorlige samtaler, en varm kopp te, lån av en paraply eller nødproviant i form av knekkebrød og kjeks.

Det viktigste av alt er det at vi ser og anerkjenner elevene våre og ikke minst blir vi glad i dem, kanskje fordi vi vet at mange av dem er i landet uten sin familie og sånn sett bare har oss. Vi har en nær relasjon til dem. Elevene vet at vi er der for dem hele tiden og at vi ønsker alt det beste for dem. Det betyr ikke at vi ikke stiller krav og forventer innsats. Men fordi vi kjenner hver enkelt elev godt både faglig og psykososialt gir det oss gode muligheter for å legge til rette undervisningen og skolelivet slik at det blir godt for elevene. Ofte får vi tilbakemelding fra elevene om at kombinasjonsklassen har gitt dem kunnskapsnøkkelen som gjør at de har fått tro på at de kan klare å gjennomføre videregående skole. Alt dette fordi vi ble utfordret til å tenke nytt og ikke fortsatte med det som ikke virket.

Et sosialpedagogisk skolesamfunn

Skolenarrativet kan forstås som en sosialpedagogisk fortelling om å skape tilhørighet og bidra til at de minoritetsspråklige elevene, som i frafallssammenheng er å anse som en sårbar gruppe, får en kompetanse som kvalifiserer dem til deltakelse i utdanningssamfunnet. I det følgende skal vi se nærmere på noen mulige grunner til at kombinasjonsprosjektet har lyktes med å få disse elevene til å fullføre videregående skole. En slik tilnærming kan ses i sammenheng med Natorps sosialpedagogiske forståelse. Her står spørsmålet om hvilke betingelser som må være til stede for at individet skal kvalifiseres til å bli en deltaker i samfunnet, sentralt. Dette spørsmålet er særlig relevant innenfor et samfunn preget av at utdanning oppfattes som «det riktige å gjøre» (Baker, 2014; Gjertsen, 2010).

Én slik betingelse kan være at kombinasjonsprosjektet er et felles anliggende for ulike aktører i skolesamfunnet. Dette kommer til syne på forskjellige måter. De ansatte snakker gjennomgående om «vi» og «våre» elever. Prosjektet er en del av et skolesamfunn som sammen er opptatt av å legge til rette for en opplæring som kvalifiserer elevene slik at de kan lykkes i utdanningsløpet og gjennom det reelt bli inkludert i det norske samfunnet. Det at hele skolesamfunnet står samlet om tiltaket, er som vi allerede har vært inne på, ifølge forskning ansett som et av de mest virkningsfulle tiltakene i arbeidet med å forebygge frafall (Lillejord et al., 2015). Kombinasjonsklasseprosjektet involverer både lærere (inkludert tospråklige lærere), miljøarbeider og andre ansatte i elevtjenesten, i tillegg til leksehjelpere, og det er forankret i ledelsen. Samarbeidet mellom de ansatte gir elevene tett faglig oppfølging, noen å

snakke med og også praktisk hjelp. Eller sagt med de ansattes egne ord: Sikkerhetsnettet sikrer mulighet til smalltalk som blir til bigtalk, paraply og nødproviant. Gjennom det skapes det et opplæringstilbud som favner hele mennesket. Et slikt tilbud kan forstås som en del av det Madsen (2006) og Storø (2008) omtaler som en sosialpedagogisk inkluderingsprosess. Det de ansatte forteller kan også forstås som at de har en felles pedagogisk praksis som legger vekt på utdanningens tre primære funksjonsområder. Det legges til rette for *kvalifisering* ved at elevene gis en tilpasset språk- og grunnskoleopplæring som har til hensikt å tette kunnskapshull, gi nødvendige ferdigheter og utvikle holdninger elevene trenger for å kunne mestre videregående skole. *Sosialisering* ivaretas gjennom et ivaretagende psykososialt klassemiljøet i kombinasjonsklassen og den mulighet det gir at elevene er fysisk plassert på videregående skole og kan hospitere i fag de har høy måloppnåelse i. Gjennom dette sosialiseres elevene inn i et skolesamfunn med jevnaldrende. I tillegg kan FlexID undervisningen forstås som en tilpasset og syntetiserende sosialisering. På denne måten får elevene hjelp til å utvikle en form for krysskulturell identitet og kulturell dobbelkompetanse (Salole, 2013; Van Reken, 2011). Skolefortellingen tegner følgelig et bilde av ansatte som er opptatte av at elevenes sosialiseres ikke bare faglig, men også sosialt og kulturelt. *Subjektivisering* kan knyttes til de ansattes fokus på å ivareta elevene som hele mennesker med forskjellige behov, utfordringer, interesser og mål på en slik måte at det virker frigjørende og forløsende for deres utdannings- og livspotensiale.

En annen viktig betingelse for forebygging av frafall er kultur- og mangfoldskompetanse blant ansatte i skolen. Slik kompetanse danner, som allerede nevnt, grunnlaget for at elevene blir møtt på en kunnskapsbasert måte (Lillejord et al., 2015). De ansatte i prosjektet besitter denne kompetansen og fremhever betydningen av den. De viser at de verdsetter kulturelt mangfold i praksis og ser på elevenes krysskulturelle kompetanse som en ressurs. Men de ansatte er også opptatt av at elevene skal kvalifisere seg gjennom å sosialiseres inn i den norske utdanningskonteksten. Det innebærer at de må utsettes for krav og bli realitetsorientert i forhold til egne muligheter. Forståelse, anerkjennelse, ansvar og «drømmeknusing» ser dermed ut til å gå hånd i hånd, og danning fremstår som en gjensidig prosess. I denne sammenhengen er det interessant at de ansatte bruker begrepet «drømmeknuser». Dette kan forstås som at de tar fra elevene drømmene deres og på den måten bidrar til å gjøre det vanskeligere for dem å bli inkludert i skole- og samfunnsliv. De ansatte snakker imidlertid om det på en annen måte. Gjennom kartlegging i de ulike fagene, samarbeid om læring og samtaler om elevenes faglige styrker og utfordringer, har de skoleansatte mulighet til å

samarbeide med elevene om å sette mål som er i samsvar med deres potensiale. Det er nettopp for å bidra til kvalifisering gjennom utdanningsløpet og dette som en form for inkluderende sertifisering til samfunnet at lærerne «knuser drømmer», i betydningen veileder, elevene til realistiske valg basert på kunnskapen de har om elevenes evner og interesser. I denne sammenhengen er det også interessant å spørre seg om hva som kan være grunnlaget for at elevene har det som kan oppfattes som urealistiske drømmer om utdanning. Handler det om hva elevenes selv ønsker, eller handler det om at de selv ikke vet hva som forventes innenfor ulike utdanninger? Dreier deg seg om foreldres forventninger og ambisjoner, knyttet til det som har status? Dette er noen av aspektene som knyttes til det såkalte innvandrerdrivet som forklaring på minoritetsspråklige elevers utdanningsambisjoner (Fekjær & Leirvik, 2011; Guribye, Hidle og Nyhus, 2014; Bakken, 2016). Noen knytter utdanningsdrivet til migrasjonsprosessen der utdanning ses som en viktig form for mobilisering til å bli inkludert i samfunnet. Andre knytter utdanningsdriv til seleksjonsmønstre der ungdom av ressurssterke og ambisiøse foreldre med «høy status» fra hjemlandet, opplever sine foreldres involvering som en forventning om å realisere drømmen om et bedre liv gjennom utdanning (Kindt, 2017). 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 (Lindvig & Mousavi) 2016). Det er mye som tyder på at de skoleansatte har en migrasjonsforståelse og mangfoldskompetanse som medfører at de forstår det normpresset elevene kan være utsatt for når det gjelder utdanning og som samtidig klarer å ivareta elevene og sammen med dem legge utdannings- og fremtidsplaner de kan oppnå.

Narrativet peker også i retning av at skolesamfunnet på basis av sin kompetanse, har et mangfoldskritisk perspektiv som har vært av betydning i arbeidet med å forebygge frafall. Det innebærer å vurdere og diskutere ulike maktforhold, identitetskategorier og forskjellsskapende prosesser og praksiser. Et kritisk perspektiv på politikkutforming og vilje til å stille spørsmål om hvorfor skolepolitikken, skolesamfunnet og dens praksis har blitt slik den har blitt, kan bidra til å utfordre forståelsesmåter og praksiser som råder eller blir tatt for gitt (Westerheim & Tolo, 2014). Og det var nettopp det de ansatte gjorde. De problematiserte det de oppfattet som forskjellsskapende tiltak og en praksis som ikke var tilpasset behovene til de minoritetsspråklige elevene. De fremhevet også at en slik praksis er på kollisjonskurs med skolepolitiske intensjoner og pedagogiske ideer om mangfold og likhet innenfor rammen av den felleskulturelle skolen (Hauge, 2007). Vendepunktet kom da de valgte å utfordre statlige

skolemyndigheter når det gjaldt juridisk lovverk som syntes å stå i veien for å realisere formulerte intensjoner om mangfold, likeverd og inkluderende opplæring slik det fremheves i offentlige styringsdokumenter. Gjennom deres kritiske blikk på forholdet mellom intensjon og virkelighet, ble det åpnet for et skoletilbud som innebærer reell tilrettelegging og tilpasning til den aktuelle elevgruppen. Viljen til å utfordre etablert praksis og lete etter nye veier å gå for å forebygge frafall, er følgelig av avgjørende betydning for frafallsforebygging.

En tredje betingelse for å lykkes med å forebygge frafall er at skolen legger til rette for at elevene kan erfare god kvalitet på skolelivet og gjennom det velge skolenærvær. En forutsetning for god skolelivskvalitet er at elevene får en opplæring og utfordringer som er tilpasset dem. Kombinasjonsklassen kan forstås nettopp som et ledd i tilpasset og differensiert undervisning som gir elevene mulighet til å lære og å utvikle seg innenfor et fellesskap som gir dem likeverdige muligheter fordi opplæringen er tilrettelagt den enkeltes behov og forutsetninger (Damsgaard & Eftedal, 2014). Lærernes bruk av kartlegging, elevsamtaler og dialog kan ses som et grunnlag for å etablere en opplæring som gir elevene mulighet til medvirkning. Innenfor rammer preget av forutsigbarhet og tydelige voksne legges det til rette for at elevene kan bli selvstendige og aktive aktører og oppleve kontroll og følelse av at arbeidet gir mening (Gjertsen, 2010; Tangen, 2012). Samtidig har de ansatte vært opptatt av det Tangen omtaler som tidsdimensjonen i skolelivskvalitet. De tar hensyn til tidligere læringserfaringer og forstår den betydningen slike erfaringer kan ha for elevenes skoleliv her og nå. Samtidig er de opptatt av å gi elevene erfaringer som skaper lærings- og mestringsforventinger som danner grunnlag for realistiske framtidsplaner.

Skolenarrativet er likevel først og fremst en fortelling om de viktige relasjonene mellom ansatte og elever. Det tegnes et bilde av voksne som har blikk for elevene, er tett på, følger opp og vil dem vel. De fremstår som opptatt av å forstå elevenes livsverden og legge til rette for dialog. Elevene får undervisning, psyko-sosial støtte og oppfølging av lærere og andre skoleansatte som er glad i «sine» elever, og bekrefter dem som lærende individer med iboende faglige, sosiale, kulturelle og menneskelige ressurser. Forholdet mellom ansatte og elever kan ut fra dette forstås som subjekt-subjekt relasjoner (Schibbye, 2004, Freire, 1988). Slike relasjoner preges av en forståelse av at ethvert menneske har en indre subjektiv opplevelse av seg selv og andre, og at det bare er individet selv som vet hva han eller hun opplever. For å kunne bidra til en utvikling er det nødvendig å prøve å fa tak i hvordan verden ser ut for «den andre». Anerkjennelse i betydningen lytte, forstå, akseptere og bekrefte er basert på en slik

subjekt-subjekt relasjon. Narrativet fremstår som en fortelling om en anerkjennelse som er avgjørende for elevenes skolenærvær. En god relasjon mellom lærer og elev fremheves da også som en viktig skolelivskvalitetsdimensjon og som en av de fremste beskyttelsesfaktorene mot skolefravall. Når lærer-elevrelasjonen er god, er det lavere risiko for at elevene dropper ut av skolen (Krane et al., 2016a).

Skolesamfunnet tilbyr gjennom kombinasjonsklassen, en helhetlig og tilpasset opplæring og oppfølging av elever med minoritetsspråklig bakgrunn på måter som ser ut til å virke nærværsfremmende og frigjørende. Forebygging av frafall handler om en skole som står samlet om kombinasjonstiltaket og mangfoldskritiske og kompetente ansatte med blikk for skolelivskvalitet og dialogens betydning. Kombinasjonsprosjektet er et godt eksempel på anvendt sosialpedagogikk og på den betydningen sosialpedagogisk grunnlagstenkning og praksis kan ha i dagens skolesamfunn. Gjennom prosjektet viser skolen en farbar vei i arbeidet med å fremme et godt psykososialt læringsmiljø og det å legge til rette for skolegjennomføring. Narrativet peker i retning av at de skoleansatte har tatt på alvor Opplæringslovens formål om å «møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2018, § 1-1). Kombinasjonsklassen kan dermed forstås som et ledd i en sosialpedagogisk inkluderings- og integreringsprosess som innebærer at elever i faresonen for frafall reelt inviteres til å komme inn i skolesamfunnet.

Referanse

- Baker, David, P. (2014). *The Schooled Society. The Educational Transformation of Global culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant barn og unge med innvandrerbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(1), 40–62.
- Biesta, Gert, J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal.
- Bunting, M. & Moshuus, G. H. (2017). a. *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bunting M., & Moshuus, G.H., (2017). b. Young peoples' own stories of dropping out in Norway: An indirect qualitative approach, *Acta Didactica*, Vol.11, Nr. 2, Art. 5. <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/3182>

- Damsgaard, H.L. & Eftedal, C.I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2011). *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne*. Søkelys på arbeidslivet 2011 (4)
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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 undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejler Forlag.
- Freire, P. (1992). *Håbets pædagogik. Et gensyn med «De undertryktes pædagogik»*
- Frønes, I. (2010). Sårbare unge Nye perspektiver og tilnærminger. I: Befring, E, Frønes, I, Sørli, A.M.(red.). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (2017). Kompetansesamfunnets utfordringer. I: Bunting, M. og Moshuus, G. H. (red.). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. S. 17-33.
- Gjertsen, P.Å. (2010). *Sosialpedagogikk: forståelse, handling og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. (3.utg. 2016). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). Talk Is Cheap. *Ethnography and the Attitudinal Fallacy. Social Methods & Research*. S. 1-32.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.WW. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kindt, T. M. (2017). Innvandrerdriv eller middelklassedriv? Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. Oslo: Universitetsforlaget: *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*. 01/2007. (Volum 1). Tema: Innvandrernes etterkommere i Norge. (71-86) <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/publikasjoner/nye-publikasjoner/kindt-innvandrerdriv.html>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H.S. (2016). a) 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). b) «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
- Kunnskapsdepartementet (2018). Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens Integreringsstrategi 2019-2022. Hentet 29. Desember 2018.
<http://kriminalitetsforebygging.no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap-regjeringens-integreringsstrategi-2019-2022/>
- Kunnskapsdepartementet (2016) Meld.St.16. (2015-2016). Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring. Hentet 21. Desember 2018.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Leseth, A. B. og Tellmann, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Bergen: Cappelen Damm Akademisk.
- Lidèn, H. (2017). Barn og migrasjon. Mobilitet og tilhørighet. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. og Mousavi, S. (2017). Hva får minoritetsspråklige ungdommer til å fullføre videregående skole? I: Bunting, M. og Moshuus, G. H. (red.). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. S. 172-202.
- Madsen, B. (2006). Sosialpedagogikk- inkludering og inkludering i det moderne samfunn. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moshuus, G. H. (2012). Skulle jeg latt være å intervju Sandra? Om etnografi på barnefattigdom og snøballen som stoppet. I: Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (Red.). (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk. S.121-135.
- Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth. *International Journal of Qualitative Methods (IQJM)* January-December 2016: 1–10.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning Oslo 2015. Hentet 17. Desember 2018.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova; med forskrifter; sist endret ved lov 22 juni 2018 nr. 85 fra 1 a) Hentet 26.11.2018 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23. doi: 10.1080/0951839950080103
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandererbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- 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.
- Røthing, Å. (2017). Mangfoldskompetanse- perspektiver på undervisning i yrkesfag. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schibbye, A.-L.L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi* (2), 3-14.
- Sletten, M.Aa. & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat. Forskningsrådet.
- SSB (2018). *Innvandrere og norskfødte med innvanderforeldre, 1. januar 2018*. Oppdatert 1.3.2018. Hentet 26.11.2018 fra: <https://www.ssb.no/innvbef>
- Storø, J. (2008) *Sosialpedagogisk praksis- det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. S 151-169
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorshaug, K., & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon*. Trondheim.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I: Westrheim, K. & Tolo, A. (red). (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Van Praag, L, Nouwen, W, Van Caudenberg, R, Clycq, N. & Timmermann, C. (Eds.). (2018). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. London and New York: Routledge.
- Westrheim, K. & Tolo, A. (red). (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.

