



«Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav

“Everyone supports and helps each other when we need motivation”. A student perspective on learning and relations in multi-ethnic upper secondary schools with low admission requirements

Evi Schmid

Førsteamanuensis, Institutt for Yrkesfaglærerutdanning, OsloMet

evi.schmid@oslomet.no

Sammendrag

Konsekvenser av skolesegregering vekker offentlig bekymring. Hvorvidt og eventuelt hvordan elevsammensetningen påvirker elevenes motivasjon, prestasjoner og gjennomføringen har hovedsakelig blitt studert gjennom kvantitative utfallsmål. Denne artikkelen tar et elevperspektiv og undersøker hvordan yrkesfagelever på tre videregående skoler med en høy andel minoritets elever og med lave inntakskrav opplever læringsmiljøet på skolen, og hvilken betydning denne opplevelsen har for motivasjon til å gjennomføre videregående opplæring. Studien er basert på kvalitative intervjuer med 22 elever som gikk andre året i videregående opplæring i Oslo. Elevene hadde alle et lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen, og et flertall hadde innvandrerbakgrunn fra Afrika og Asia. Analysen viser at positive forventninger, støtte og omsorg fra lærere samt fellesskap og samhold i klassen bidro til tilhørighet til skolen og motivasjon for læring. Viktig for elevenes opplevelse av det faglige miljøet på skolen var dessuten praksisnær undervisning som fremmet relevans og mestring. Et av studiens bidrag er å vise at elever som har til felles at de har svake faglige forutsetninger, har evne til å motivere og støtte hverandre og dermed medvirke til, snarere enn motvirke, gjennomføring.

Nøkkelord

skolesegregering, flerkulturelle skoler, læringsmiljø, yrkesfag, frafall

Abstract

The consequences of school segregation are raising public concern. Whether and potentially how student composition affects student motivation, achievement and school completion has primarily been investigated through quantitative studies. This article takes a student perspective and examines how vocational students at three upper secondary schools with a high proportion of minority students and low admission requirements experience the learning environment at school, and how it affects their motivation to complete upper secondary education. The study is based on 22 qualitative interviews with students in the second year of vocational education and training. All the students had a low grade point average from lower secondary school, and the majority had an immigrant background from Africa or Asia. The analysis shows that positive expectations, support and care from teachers, in addition to class fellowship and cohesion contributed to identification with school and motivation for learning. Furthermore, education and training with a practical orientation that promoted relevance and mastery was important for the students' experience

of the academic environment. A contribution of this study is to show that students with low academic qualifications have the ability to motivate and support each other and thus contribute to, rather than impede, upper secondary completion.

Keywords

school segregation, multi-ethnic schools, learning environment, vocational education and training (VET), dropout

Innledning

Sett ut fra karakterer og etnisk og sosial bakgrunn har de videregående skolene i Oslo – som denne artikkelen retter oppmerksomheten mot – svært ulike elevgrunnlag (Hansen, 2017). Et hovedskille går mellom Oslos vest- og østkant: Sammenlignet med videregående skoler på vestkanten er andelen elever med lavt karaktergjennomsnitt, med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn og med lav sosial bakgrunn langt høyere på skoler på østkanten (Lødding & Helland, 2007; Serediak & Helland, 2020). Mens noen skoler i sentrum eller på vestkanten så godt som bare har elever med gode karakterer, er elever med svakt karaktergrunnlag fra ungdomsskolen og elever med sosiale utfordringer konsentrert i skolene på østkanten. Videregående skoler på østkanten tar dermed i langt større grad inn elever som ikke kom inn på andre skoler (Serediak & Helland, 2020).¹

Slike systematiske forskjeller mellom elevgrunnlaget i ulike skoler omtales som skolesegregering. Et sentralt spørsmål i forskningen om skolesegregering er om, og eventuelt hvordan, elevsammensetningen påvirker læringsmiljøet og skolens kvalitet. Studier fra forskjellige land viser at en høy andel minoritetselever på skolen kan påvirke elevenes prestasjoner i negativ retning eller være knyttet til større frafall fra videregående opplæring (Hanushek & Rivkin, 2009; Traag & van der Velden, 2011; Birkelund, Hermansen & Evensen, 2010). For Norge viser det seg imidlertid at sammenhengen mellom frafall fra videregående opplæring og andelen minoritetselever på skolen forsvinner når det kontrolleres for elevenes sosiale bakgrunn: Forskjellene mellom skolene er knyttet til sosioøkonomisk segregering (andel elever som har foreldrene med høy utdanning) og ikke til andelen minoriteter på skolen (Birkelund et al., 2010; Fekjær & Birkelund, 2007; Hardoy, Mastekaasa & Schøne, 2018; Hermansen & Birkelund, 2015). Særlig ungdom med innvandrerbakgrunn fra land i Afrika og Asia har i langt mindre grad foreldre med høy utdanning enn majoritetsungdom eller ungdom med innvandrerbakgrunn fra land i Vest-Europa, Amerika og Oseania (Friberg, 2016).

I den kvantitative forskningen studeres betydningen av elevsammensetning gjennom resultatmål som karakterer og gjennomføring. I denne artikkelen vil jeg i stedet sette elevenes perspektiv i søkelyset. Jeg er interessert i elevenes opplevelse av tilhørighet til skolen, til lærere og medelever, deres trivsel og motivasjon til læring. Spørsmålene jeg stiller er hvordan yrkesfagelever med lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen opplever læringsmiljøet og hvilken betydning opplevelsen av læringsmiljøet på skolen har for deres motivasjon til å gjennomføre videregående opplæring.

Læringsmiljø kan defineres bredt som alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen, for deres faglige og sosiale læring og deres generelle situasjon og trivsel i skole-

1. I Norge har alle elever etter fullført grunnopplæring rett til videregående opplæring, og det er ingen opptakskrav knyttet til denne retten. Det er karakterene fra ungdomsskolen som er avgjørende for hvilket utdanningsprogram og hvilken skole elevene blir tatt inn til. Karaktergrensen på de enkelte utdanningsprogrammene og skolene varierer fra år til år og fra skole til skole. Det innebærer dermed at noen skoler har høye inntakskrav, mens det i andre skoler er mulig å komme inn med lavt karaktersnitt.

hverdagen (Nordahl, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Med utgangspunkt i Tinto (1993) sin modell om frafall fra utdanning, vil jeg i denne artikkelen rette søkelyset spesielt på to forhold ved læringsmiljøet i skolen. Tinto argumenterer for at det først og fremst er elevenes sosiale og faglige opplevelse på skolen og deres opplevelse av å være sosialt og faglig integrert som har betydning for deres motivasjon til å fortsette på skolen.

I denne artikkelen vil jeg derfor, for det første, fokusere på elevenes opplevelse av det sosiale miljøet på skolen. Dette inkluderer relasjoner til lærere, medelever og andre aktører i skolen, samt opplevelsen av tilhørighet og emosjonell tilknytning til både mennesker og sted. For det andre rettes søkelyset mot elevenes opplevelse av faglig integrasjon. Dette inkluderer elevenes læring, motivasjon og opplevelse av mestring. Studien bygger på kvalitative intervjuer med elever ved tre videregående skoler med høy andel minoritets elever og med lave inntakskrav i Oslo øst. En antagelse som ligger til grunn for artikkelen er at elevenes innenfra-blikk på sitt nære læringsmiljø kan bidra til å nyansere bildet som tegnes av slike skoler i den offentlige debatten.

Betydningen av elevsammensetning for læring og relasjoner

Hvordan er det for elevene å begynne på en skole der majoriteten har innvandrerbakgrunn, der elevene flest ikke har noe annet valg eller en skole som omtales i media og politikk som «problemskole»? Eriksen (2017) beskriver i sin studie om gruppedannelse og utenforskap på en flerkulturell videregående skole på østkanten i Oslo at mange av elevene hadde negative forestillinger og forutfattede meninger om skolen før de startet. Elevene var fullt klare over holdningene om skolen som «problemskole» og om skolens elevgruppe som «uhåndterlig og skolesvak», og for noen elever var det å begynne på skolen knyttet til usikkerhet og engstelse – også for minoritets elever (Eriksen, 2017, s. 38 f.). Lignende følelser og reaksjoner beskriver den svenske etnografen Bäckman (2009) som har gjennomført feltarbeid blant ungdom i en flerkulturell videregående skole i en forstad sør for Stockholm, hvor etnisk svenske ungdommer er i minoritet i klassen. Samtidig beskriver Bäckman hvordan noen svenske elever velger å identifisere seg med innvandrerungdom og tar opp i seg vennenes uttrykk, utseende og kultur. Også ungdommene i studien til Eriksen opplevde at de forandret seg i retning av å bli «mer utenlandsk» da de begynte på skolen – både minoritetspråklige og etnisk norske. Begge studiene får tydelig frem betydningen av sted og stedstilhørighet for identitets- og gruppedannelse. Steder utløser assosiasjoner og følelser, og skoler er en stedlig markør for tilhørighet og status (Eriksen, 2017).

Også lærer-elev-interaksjoner er et viktig tema i forskningen om flerkulturelle skoler. I en intervjustudie med minoritetsdanske gutter i videregående opplæring beskriver gutter som opplever å bli møtt med fordommer og som representanter for en gruppe snarere enn som egne individer, hvordan dette påvirker deres relasjon til læreren og deres deltakelse, læring og trivsel i skolen (Gilliam, 2018). Gjennom å gi opp og ikke ta skolen seriøst bidrar guttene til å forsterke lærernes i utgangspunktet lave forventninger til dem, og opplevd forskjellsbehandling kan på den måten forplante seg til en ond sirkel mellom lærer og elev som i noen tilfeller får karakter av selvoppfyllende profeti. Alle informanter i studien forteller imidlertid også om gode opplevelser med lærere, lærere som møter og liker dem som de de er, som møter dem med omsorg, velvilje og høye forventninger. Gjennomgående forteller guttene at disse lærerne har hatt stor betydning for deres engasjement og læring (Gilliam, 2018).

Til tross for at ungdom med innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt får lavere karakterer og har foreldre med lavere utdanning enn majoritetsnorske elever (f.eks. Bakken, 2016; Lauglo, 2010), er det godt dokumentert at de ikke nødvendigvis har lavere motivasjon og ambisjoner

enn majoritetsungdommer. Tvert imot har ungdom med innvandrerbakgrunn ofte sterkere skoleengasjement og høyere utdanningsaspirasjoner enn majoritetsungdom (Bakken, 2016; Friberg, 2016; Lauglo, 2010). Dette gjelder ikke bare elever på studieforberedende fag: Nyere forskning viser at det også finnes et «innvandrerdriv» blant yrkesfagelever (Kindt & Hegna, 2017).

Forskning tyder også på at det finnes kjennetegn ved skolens kvalitet som bidrar til å forklare forskjellen mellom majoritets- og minoritetselevs skoleprestasjoner. En dansk studie om forskjeller på majoritets- og minoritetselevs resultater i PISA-undersøkelsen (Rangvid, 2007) viser at sosioøkonomiske forskjeller kan forklare cirka 50 prosent av forskjellene på de to elevgruppens resultater. Ytterligere 30 prosent kan tilskrives forskjeller på skolens kvalitet. Skoler med en høy andel minoritetselever har færre spesialiserte lærere, dessuten rapporterer både skoleledere og elever lavere forventninger fra lærere til det faglige nivået i klassen og lavere krav om å gjøre en innsats (Rangvid, 2007).

Forskjellige aspekter knyttet til læring og relasjoner i flerkulturelle skoler er dermed godt beskrevet i kvalitative studier fra Norden. Til tross for at kvantitative studier viser at det er sammenheng mellom elevsammensetningen i skolen og frafall, har imidlertid eksisterende kvalitative studier i liten grad belyst hvordan ulike aspekter ved læringsmiljøet i skolen kan påvirke elevenes motivasjon til å gjennomføre opplæringen. I denne artikkelen vil jeg undersøke hvordan elever i skoler med høy andel minoritetselever og med lave inntakskrav opplever det sosiale og faglige læringsmiljøet i skolen og på hvilken måte dette påvirker deres motivasjon til å gjennomføre videregående opplæring.

Teoretiske perspektiver

Det er flere teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse hvordan elevsammensetningen kan påvirke elevenes motivasjon, ambisjoner og prestasjoner. Noen perspektiver retter søkelys mot samhandling mellom elever. I den internasjonale litteraturen omtales slike effekter som «peer effects» (f.eks. Jonsson & Mood, 2008) eller «composition effects» (f.eks. Dryler, 1999). I ungdomstiden fungerer jevnaldrende som rollemodeller og de påvirker hverandres normer, verdier og identitet (Erikson, 1968; Frønes, 2006; Ryan, 2000). I en skolekontekst er det først og fremst skoleklassen og medelevene som fungerer som det som i et teoretisk perspektiv betegnes en referansegruppe (Kelley, 1952). Det skilles mellom referansegruppens normative og komparative funksjon: Den normative funksjonen refererer til gruppen som referanseramme for verdier, regler og atferd. Elever sammenligner seg med medelever og venner og kan føle seg motivert eller presset til å ta mest mulig like valg som gruppen (Festinger, 1954). Konformitet skaper en følelse av tilhørighet og beskytter mot isolasjon og er dermed en viktig forklaring på hvorfor ungdommer har en tendens til å ta valg som er tilpasset vennegjengen. Overført til undervisningskonteksten betyr det at elever med gode karakterer kan fungere som rollemodeller og dermed ha positiv innflytelse på andres aspirasjoner og prestasjoner. Dette bekreftes av forskning som viser at det å ha skoleflinke klassekamerater fremmer gode karakterer (Grøgaard, 2002; Hanushek, Kain, Markman & Rivkin, 2003). Forskning om frafall viser dessuten at mangel på tilhørighet og opplevelse av ensomhet på skolen har stor innvirkning på elevenes intensjon om å slutte på skolen (Mjåvatn & Frostad, 2014), og at risikoutsatte elever har flere venner som har sluttet på skolen enn elever som ikke står i en risikoposisjon (Ellenbogen & Chamberland, 1997). Omvendt bidrar det å ha venner som går på skole til å forklare hvorfor noen returnerer til videregående opplæring etter et avbrudd (Wayman, 2002).

Ved å sammenligne seg med hverandre, får individer også informasjon om hvor de står i

forhold til andre. Dette refererer til referansegruppens komparative funksjon (Kelley, 1952). I skolekonteksten vil det gjøre en forskjell om en elev sammenligner seg med en skoleflink eller med en faglig svak elev, og det kan påvirke elevenes skolefaglige selvvurdering (følelsen av å være flink eller svak på skolen, også kalt akademisk selvkonsept), deres aspirasjoner, valg og prestasjoner om de er i en klasse med mange faglig sterke elever eller overveiende elever med lærevansker (Dryler, 1999; Jonsson & Mood, 2008). Denne effekten er mye omtalt i forskning og kalles for «frog pond effect» etter at Davis (1966, s. 31) i en studie om utdanningsaspirasjoner konkluderte med at det er bedre å være «a big frog in a small pond» enn omvendt. Det som er avgjørende for motivasjon til videre skolegang og fremtidige karrierevalg, er elevenes «feeling of success» (Davis, 1966, s. 31). I denne studiens kontekst kan effekten forstås slik at det kan være en fordel for elever med lave karakterer fra ungdomsskolen og kanskje språklige vansker å være i en skole hvor de andre elevene er på et lignende faglig nivå og har lignende utfordringer. Dette bekreftes av forskning fra Marsh og Parker (1984) som fant at elever på samme prestasjonsnivå vurderer seg selv som svakere i skoler med høyt karakternivå enn i skoler med lavt karakternivå. Elevenes skolefaglige selvvurdering har stor betydning for deres motivasjon og engasjement, samt for læringsresultater og prestasjoner (Marsh, 1987; Marsh & Martin, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Medelever kan dermed påvirke hverandre på ulike, delvis «paradoksale» måter (Rosenqvist, 2018, s. 72). På den ene siden kan det å være i samme klasse med prestasjonssterke elever fremme motivasjon og gode karakterer. På den andre siden kan mange prestasjonssterke elever også virke demotiverende, føre til en lavere selvvurdering og til lavere prestasjoner. Omvendt kan det å være sammen med mange skolesvake elever dempe motivasjon og ambisjoner i klassen, samtidig som det kan bidra til å styrke elevenes selvvurdering.

Andre perspektiver retter søkelyset mot såkalte «contextual effects» (f.eks. Dryler, 1999), og det er lærerens rolle som har fått mest oppmerksomhet i litteratur og forskning. En teori er at elevers læringsmuligheter ved skoler som oppfattes som å ha lav faglig anseelse eller en utfordrende elevgruppe, påvirkes ved at de gjerne har mer uerfarne lærere eller ved at lærerne tilpasser undervisningen til elever med faglige eller språklige vansker (Fekjær & Birkelund, 2007). Antakelsen om en slik sammenheng bunner i et eksperiment av Rosenthal og Jacobsen (1968) som viste at lærerens forventninger til elevene har mye å si for elevenes prestasjoner: Elevene som lærerne hadde store forventninger til, hadde større faglig fremgang enn elevene i kontrollgruppen. Rosenthal og Jacobsen (1968, s. 20) kalte effekten for «selvoppfyllende profeti» og konkluderte: «When teachers expected that certain children would show greater intellectual development, those children did show greater intellectual development.» Spørsmål rundt lærernes forventninger, hva de påvirkes av og hvordan de påvirker elevenes motivasjon og prestasjoner er blitt et godt etablert forskningsområde. En nyere forskningsoversikt (Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018) viser at lærernes lavere forventninger til elever med lav sosial bakgrunn og elever med lærevansker er et nokså konsistent funn på tvers av studiene. Et flertall av studiene finner også at lærere har lavere forventninger til minoritets elever enn majoritets elever. Mange studier har imidlertid metodiske mangler (f.eks. ved at de ikke kontrollerte for tidligere prestasjoner), og mye er fortsatt uklart om hva som ligger bak disse prosessene og hvilke konsekvenser de har for elevenes læring.

Data og metode

Denne artikkelen baserer seg på kvalitative intervjuer med 22 yrkesfagelever på tre videregående skoler i Oslo øst. Artikkelen er del av en longitudinell studie som følger yrkesfagelever med lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen gjennom videregående opplæring. I prosjektet

ønsker vi å finne ut hva som gjør at noen elever klarer seg gjennom videregående opplæring, til tross for dårlige odds, og hva elevene selv mener skal til for at de vil kunne fullføre hele utdanningen. Totalt ble elever på fire skoler i Oslo intervjuet mellom oktober 2019 og januar 2020. I denne studien rettes søkelyset mot elevenes opplevelse av læringsmiljøet på tre av prosjektets fire skoler. De tre videregående skolene som inngår i analysen til denne artikkelen, ligner hverandre på mange måter. Alle tre ligger i Oslo øst, og alle har en høy andel minoritetselever. Gjennomsnittlig inntakspoengsum på disse tre skolene er blant de laveste i Oslo, og basert på søkertallene, er det rimelig å tolke at skolene regnes som nokså upopulære. Sammen med noen andre skoler i Oslo øst trekkes disse skolene i den politiske debatten frem som skoler som opplever en opphoping av svært krevende elever og med spesielt store utfordringer knyttet til vold og kriminalitet. Fagtilbudet er forskjellig på de tre skolene, men alle har først og fremst en yrkesfaglig profil.

Gjennomsnittlig inntakspoengsum på den fjerde skolen som er del av studien, er en god del høyere enn på de tre andre skolene, og andelen minoritetsspråklige elever langt lavere. Denne skolen ble derfor ikke inkludert i analysen til denne artikkelen.

Elevene ble valgt ut på bakgrunn av deres karakterer fra tiende klasse: Ifølge en nyere utredning synker sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring betraktelig for elever med færre enn 35 grunnskolepoeng (NOU, 2018: 15). Grunnskolepoeng er et samlemål for alle karakterene ved avslutningen av 10. trinn og danner grunnlag for opptak til videregående skole. Skalaen går fra 10 til 60, med et gjennomsnitt på 43,2 (Udir, 2021). Gjennomsnittet i utvalget var på 28,1 og alle hadde alle færre enn 35 grunnskolepoeng. Alle hadde fullført og bestått Vg1, og da elevene ble intervjuet var de kommet halvveis i det andre året i utdanningen (Vg2). Om alt går etter planen, venter deretter to års læretid i bedrift for å kvalifisere til fag- eller svenneprøven – eller eventuelt påbygg til studiekompetanse.

For å sikre at vi rekrutterte elever fra ulike utdanningsprogram, tok vi kontakt med skoler med ulike fagtilbud. Forespørselen gikk enten til rektorene eller direkte til lærere som underviste på utdanningsprogram vi var interessert i. Lærere som var villige til å delta i studien, presenterte prosjektet for elevene i målgruppen og spurte hvem som hadde lyst til å stille som informanter. Elevene i målgruppen kan ha opplevd mange utfordringer i skolen og prosjektets tema kan ha vært sensitivt for dem. Det var derfor spesielt viktig at ingen av informantene ble omtalt som «risikoelever» i rekrutteringen. Tvert imot ble elevene informert om at vi var interessert i deres erfaringer og forklaringer på hvorfor de «klarte seg» på skolen. Denne positive vinklingen kan ha bidratt til at de fleste som ble forespurt var positive til å stille som informanter. Kun noen få elever i målgruppen takket nei. Totalt var det ni elever på skole 1 som var villige til å stille som informanter, åtte elever på skole 2 og fem elever på skole 3. Elevene som deltok ble informert om prosjektet skriftlig og muntlig, om deres rett til når som helst å trekke seg fra sin deltakelse i studien og om at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt. Elevene har gitt samtykke til deltakelse i prosjektet. Prosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Utvalget består av 22 elever (14 gutter og 8 jenter) fra tre videregående skoler, seks forskjellige utdanningsprogram på Vg2 (barne- og ungdomsarbeiderfag, helsearbeiderfag, byggteknikk, kjøretøy, matfag, service, salg og sikkerhet) og sju klasser. 17 av elevene hadde innvandrerbakgrunn: 13 var barn av innvandrere, de fleste fra land i Afrika og Asia (f.eks. Pakistan eller Somalia), fire elever var selv innvandret i alderen 13–16 år (fra Somalia eller Eritrea). Fem av informantene hadde norskfødte foreldre. Flertallet av informantene snakket et annet språk enn norsk hjemme. De fleste var 17 år gamle på intervjuetidspunktet og var fortsatt i løpet de hadde begynt på rett etter ungdomsskolen. Det var kun noen få elever som hadde byttet utdanningsprogram eller gått Vg1 om igjen.

Alle intervjuer ble gjennomført av artikkelforfatteren og to forskningsassistenter på et grupperom på elevenes skole. Elevene ble intervjuet individuelt med en varighet på omkring 30 minutter. En semistrukturert intervjuguide ble utarbeidet med overordnede temaer som erfaringer og trivsel i grunnskolen, valg av utdanning og skole, trivsel på skolen, relasjoner, eventuelle planer om å slutte på skolen, faglige interesser, planer for fremtiden og foreldrenes involvering i skolen. Videre ble elevene spurt om hvem de bodde sammen med, hva de gjorde på fritiden og hva foreldrene jobbet med. Vi åpnet intervjuene med å spørre: «Hvordan trives du på skolen?». Denne formuleringen var åpen nok for individuelle erfaringer og åpnet opp for fortellinger om den aktuelle situasjonen på skolen og alt som var viktig for elevene der og da. Samtidig tillot spørsmålet også sammenligninger med tidligere skoleerfaringer, og flere elever begynte allerede her å fortelle om grunnskolen, skolevalget og overgangen til videregående opplæring. De fleste elevene var meddelsomme og åpne om sine erfaringer og også om utfordringer i skolen. Flere av elevene fortalte også en del om utfordringer i familien som hadde påvirkning på deres læring og motivasjon i skolen.

Alle intervju ble spilt inn på lydopptaker, transkribert og anonymisert. Analysen av intervjuene ble gjennomført ved hjelp av analyseprogrammet NVivo 12. En første gjennomgang av intervjuene ble gjort med empirinær koding for å være mest mulig åpen overfor elevenes fortellinger (Gibbs, 2018). I denne fasen ble meningsbærende enheter identifisert og så sortert og gruppert i kategorier med lik tematikk, og gjennom flere faser modifisert i færre kategorier. Eksempler på slike kategorier var «rykter og fordommer mot skolen», «hjelp og støtte fra lærere», «gjensidig motivasjon i klassen» eller «varierte og praksisnære undervisning». I arbeidet med å gruppere kategoriene til mer overordnede kategorier, ble kategoriene etter hvert sett i lys av de valgte teoretiske perspektivene og tilpasset (Gibbs, 2018). Gjennom denne prosessen ble fem overordnede kategorier utviklet: 1) Tilhørighet, 2) Høye forventninger og mye støtte fra lærerne, 3) Fellesskap og vennskap i klassen, 4) Motivasjon og mestring gjennom praksisnære og varierte undervisning og 5) Framtidstro.

Analyse

I det følgende presenteres analysen strukturert etter kategoriene vi identifiserte i datamaterialet. Alle fem kategorier knytter seg til og bidrar til å besvare begge av studiens to forskningsspørsmål. I analysen er sitater fra elevene inkludert med pseudonym. For å unngå at de enkelte skolene kan gjenkjennes gjennom utdanningsprogrammene elevene var på, gis det ikke informasjon om utdanningsprogrammene.

Tilhørighet

Med et lavt karaktersnitt fra tiende klasse stilte elevene bakerst i køen ved opptak til videregående opplæring. Et flertall fikk likevel oppfylt sitt førstevalg av utdanningsprogram, noe som skyldes lave søkertall på yrkesfag i Oslo. Mange av elevene kom imidlertid ikke inn på ønsket skole og måtte takke ja til sitt andre- eller tredjevalg. Likevel svarte alle elevene at de trivdes på skolen, og mange begrunnet dette med miljøet på skolen, som Maryan, elev på skole 3: «Det er jo miljøet, venner, mennesker, lærere som gjør sånn at det ikke er kjedelig å gå på skole. Sånn at det er gøy og interessant.» Det er først og fremst menneskene rundt elevene, medelevene og lærerne, som bidro til elevenes opplevelse av miljøet på skolen, og for noen elever var også miljøarbeidere – som hjelper til med daglige gjøremål på skolen, snakker med, støtter og motiverer elever og deltar i oppfølging sammen med andre ansatte på skolen – og rådgivere en viktig del av skolen. Elevene fortalte om et inkluderende miljø

hvor de «føler [seg] velkommen», hvor «alle har noen å være med» og hvor det er «veldig lett å bli kjent med folk». Dette var et gjennomgående funn på alle tre skoler.

Valg av skole og skolens omdømme var imidlertid likevel et viktig tema i intervjuene. I tråd med det Eriksen (2017) fant, ga også noen elever i denne studien uttrykk for å ha vært påvirket av rykter eller fordommer mot skolen før de begynte. Hiba, elev på skole 2, fortalte:

Alle har jo fordommer mot [skole 2] og tenker at det ikke er en bra skole. Men når jeg startet på [skole 2], så syns jeg at det var en veldig bra skole. Lærerne var veldig hyggelige og menneskene var veldig hyggelige, og alle er sammen.

Enkelte elever utdypet hva ryktene gikk ut på. En av dem var Amir, en elev på skole 3: «Før jeg startet her, sa kompisene mine, du kommer til å starte på [skole 3], du kommer til å bli banka opp, du kommer til å røyke, drive med hasj og sånt.» Amir var imidlertid bevisst på at dette ikke skulle skje med ham, og han la til: «/.../ nei, jeg skal ikke røyke, jeg skal ikke bli banket opp, jeg skal fortsette med det jeg gjør og holde meg unna dårlige mennesker.» Også Mustafa, elev på skole 1, fortalte at det var viktig å holde seg unna «det negative» som skjedde rundt dem – ikke nødvendigvis på skolen selv, men i området rundt skolen:

Jeg trives bra. Det er godt miljø liksom. Det er bare det å ikke bli påvirket av det negative egentlig, som er...(tenker) /.../ Vi bor jo på [område i Oslo øst], og vi blir påvirket av masse sanneling. Det er jo ikke det beste miljøet her, for å si det sann. Så om du klarer å holde hodet oppe og ikke bli påvirket av det, så klarer du deg. Da trives man på [skole 1].

Mustafa forklarte at «det går fint» så lenge en holder seg til «de andre». Både Amir og Mustafa var i fortellingene sine veldig klare på hvem de opplevde tilhørighet til og hvem ikke. Følelsen av tilhørighet til enkelte grupper og konstruksjoner av «vi» og «de andre» er sentrale i ungdommers arbeid med å utforme og finne egen identitet, og dette innebærer også å ta avstand fra personer vi ikke ønsker å sammenligne oss med og grupper vi ikke ønsker å være en del av (Erikson, 1968; Kelley, 1952). Å markere avstand til enkelte grupper kan også bidra til å styrke opplevelsen av tilhørighet til andre grupper. Amir forklarte imidlertid at det krevde «viljestyrke» å ikke la seg påvirke av andre og følge sin egen vei.

Høye forventninger og mye støtte fra lærerne

Elevene på alle de tre skolene snakket mye og utelukkende positivt og varmt om lærerne sine, først og fremst om kontaktlærerne. Mange elever fremhevet at det i stor grad skyldtes lærerne at de hadde klart seg så langt og var motiverte til å jobbe med skolearbeid. Det er særlig to temaer som var gjennomgående i elevenes fortellinger om lærerne og deres relasjon til dem. Det første er tydelige krav og høye forventninger. Elevene fortalte at de var stilt overfor høye krav og måtte jobbe hardt for å klare det. Mange av elevene fortalte at de hadde vært «bråkmakere» i ungdomsskolen, slitt med mye fravær og anmerkninger på grunn av bråk i timen, forsentkomming eller lignende. Og mange av dem begynte først ved overgangen til videregående opplæring å ta skolen seriøst. En av dem som skildret dette, var Igor (skole 3):

Men her så må man stå på og gjøre det. Og hvis ikke du gjør det, så kommer du ikke deg langt. Og så er du langt bak de andre hvis du ikke har stått på liksom.

Noen elever beskrev lærerne som strenge. Samtidig var det flere som trakk frem dette som positivt, som Anne (skole 2): «Og lærerne er strenge, så det gjør at jeg syns at det er lettere å lære. /.../ Fordi om læreren hadde vært for snill, så hadde jeg ikke lært like mye.» Å ha tydelig struktur og kontroll over klassen er et kjennetegn på god klasseledelse og sentralt for elevenes læring, innsats og atferd i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2017). Å være streng som lærer kan også innebære å ha høye forventninger til elevene, og noen av elevenes utsagn indikerer at lærernes positive og velmenende forventninger motiverte dem til å jobbe og prestere på et høyere nivå. Aisha, en elev på skole 2, fortalte:

Lærerne mine var det største, de pusha meg til å gjøre mitt beste. Og hvis det var noe jeg ikke kunne, så fikk jeg veldig stor hjelp. Og jeg fikk veldig mye hjelp.

Som Gilliam (2018) beskriver, kan høye forventninger og velmenende krav sette i gang en positiv sirkel der elevenes motivasjon, innsats og selvtillit fremmes, samtidig med at relasjonen til lærerne styrkes. For elever som har opplevd mange nederlag i skolen og som har lav selvtillit, kan dette være avgjørende for deres motivasjon og skoleengasjement. En av dem som skildret dette, var Ali, en elev på skole 1, som beskrev seg selv som «skolesvak» gjennom hele grunnskolen. På spørsmålet om hvorfor han hadde klart seg så langt, svarte han: «Det er egentlig lærere da som har gitt meg troa på at jeg kan gjøre ting bedre.»

Samtidig som elevene fortalte om lærernes krav og forventninger til dem, var opplevelsen av å få mye støtte og trygghet fremtredende i elevenes fortellinger om lærerne. Dette uttrykte elevene gjennom uttalelser som: «/.../ de er hyggelige og de hjelper meg alltid når jeg trenger hjelp» (Nadia, skole 2), eller: «Lærerne her, de vil bare det beste for deg» (Besim, skole 3). Betydningen av lærerstøtte for elevenes læring er godt dokumentert i forskning, og manglende støtte fra lærere er blitt pekt på som en viktig forklaring på at elever slutter i videregående opplæring (Dunn, Chambers & Rabren, 2004; Mjaavatn & Frostad, 2014). Elevenes fortellinger viser at lærerstøtte kan ha mange former, og enkelte elevers skildringer vitner om mye forståelse for elevenes situasjon og de utfordringene enkelte elever slet med. En av dem som opplevde det, var Jakob (skole 1):

Sånn som i fjor, da hadde jeg litt problemer med at jeg kom litt sent til timene da. Men så satte de meg på sånn praksis ute, og da fikk jeg jobb på [praksisbredrift]. Mandager og tirsdager hver uke i et halvt år. Det var ekstra, bare for meg da. Så de gir meg mye motivasjon og sånn da.

Jakob forklarte at dette hadde vært avgjørende for at han hadde kommet seg gjennom det første året, og han la til: «De prøver å hjelpe oss, de prøver å liksom finne den beste muligheten for å hjelpe oss.»

Enkelte elevers fortellinger om lærerne sine tyder på at de følte seg sett og likt av lærerne – på en måte som kunne gå utover hjelp til skolearbeid. En av dem var Anne: «/.../ jeg føler at de på en måte, de bryr seg veldig mye om hvordan vi gjør det. Om vi kommer til å liksom klare oss bra i framtiden da.» Slike utsagn minner om Smettes (2017) argument om at skoler eller lærere som tolker elevgruppen sin som spesielt utsatt eller potensielt stigmatisert, kan utvikle en form for omsorgspraksis som verktøy for å utligne elevers i utgangspunktet ulike forutsetninger.

Felleskap og vennskap i klassen

Klassetilhørighet gir elevene medlemskap i et fellesskap og mulighet til deltakelse i en gruppe. For ungdom er det aller viktigst å bli sett av jevnaldrende (Frønes, 2006), og det å

ha venner på skolen er av stor betydning for at elever opplever tilhørighet til skolen (Tinto, 1993; Mjaavatn & Frostad, 2014). Medelevene og miljøet i klassen var et av de viktigste temaene i intervjuene med elevene. Elevene fra alle tre skoler fortalte at de opplevde tilhørighet og fellesskap i klassen. For mange elever var opplevelsen av fellesskap og miljøet i klassen en viktig grunn til at de hadde motivasjon til å gå på skolen og jobbe med skolearbeid. Dette uttrykte elevene gjennom uttalelser som: «/.../ klassemiljøet, jeg synes det er veldig gøy, og jeg har lyst til å stå opp og gå på skolen liksom» (Ali), eller: «/.../ hvis ikke jeg hadde hatt venner her på skolen, så hadde det vært kjedelig å komme her da. Ingenting hjelper. Så når venner deltar på, for eksempel skolen, så vil jeg også delta på skolen» (Tariq, skole 2).

Som Tariq, omtalte også andre elever medelevene sine som venner. At mange av elevene slet med de samme utfordringene, som å komme seg til skolen eller å være fristet til å skulke, gjorde at de hadde mye forståelse for hverandre og visste hvordan de kunne hjelpe hverandre. Sitatene fra Sara (skole 2) og Kamal (skole 1) illustrerer dette:

Men det er sånn, hvis jeg har lyst til å skulke i timer og sånt, så sier jeg det til liksom de nærmeste vennene mine da. Og i hvert fall han ene kompisen min da, han driver og pusher meg og sier 'nei ikke skulk, dra på praksis eller skole' /.../ (Sara).

La oss si når jeg kommer for sent og sånt, da ringer de meg '[Kamal] hvor er du? Kommer du til skolen i dag? Hva skal vi si til læreren? Skal vi si til han at du er syk eller at du kommer? Hvor mange minutter kommer du for sent?'. Så dem er jo også en del av, dem også får meg til skolen og sånt (Kamal).

Noen elever fortalte at de pleide å jobbe sammen med andre elever etter skolen, noen ganger på biblioteket, at de hadde lest til tentamen sammen eller at de hadde en gruppe på Snapchat til å sende hverandre notater fra undervisningen. Som sitatet fra intervjuet med Sara viser, var følelsen av fellesskap i klassen spesielt viktig i tider med lav motivasjon: «Vi alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon.» Samtidig viser elevenes historier hvordan følelsen av tilhørighet til en gruppe kan bidra til et ønske om konformitet med gruppen. Elever med høy skolemotivasjon kan på den måten fungere som rollemodeller og motivere andre til deltakelse i skolen (Festinger, 1954; Kelley, 1952). Dette er illustrert ved sitatet fra Ahmed (skole 1). Ahmed fortalte at han «var den typen som aldri gjorde lekser», men at han hadde lært seg det i videregående skole: «For jeg ser at alle andre gjør det og da får jeg motivasjon til å gjøre det selv.»

Elevenes fortellinger illustrerer på mange måter betydningen som klassemiljøet og medelevene har for opplevelsen av tilhørighet til skolen, for trivsel og motivasjon til læring. Mange elever konkluderte at de ikke hadde klart seg så langt uten hjelp og motivasjon fra medelevene, som Ahmed. På spørsmålet om hvorfor han hadde klart å fullføre og bestå det første året, svarte han: «Vi hjalp alle hverandre på den tiden der. Det var ganske bra miljø, så vi kom oss sammen gjennom det.» Og på samme måte var vennene i klassen også for mange en grunn til å fortsette på skolen – og ikke slutte, som Ali fortalte: «/.../ de jeg er med gir meg motivasjon til å fortsette og bare gi det en sjanse da.»

Motivasjon og mestring gjennom praksisnær og variert undervisning

Grunnskolen var en vanskelig tid for elevene. I beskrivelsen av minner fra barne- og ungdomsskolen fortalte elevene om en tid med faglige vansker, dårlige karakterer, lite motivasjon og for noen også sosiale problemer som utenforskap eller mobbing. Ofte gjentatte svar var: «Jeg var ganske skolesvak», «jeg har aldri vært motivert for skolen» eller «det var kjedelig». Mange ble tatt ut i mindre grupper og fikk ekstrahjelp, og flere gikk på en spesialskole

på ungdomstrinnet. Noe som kjennetegner denne tiden, er opplevelsen av ikke å klare det og ikke være god nok, noe som har satt spor hos mange av elevene.

Overgangen til videregående opplæring beskrev mange elever som et vendepunkt. Amir formulerte det slik: «Så da følte jeg at jeg kom i en ny verden da.» Som Amir, fortalte også andre elever at de fikk jobbe med noe og lære om noe som de var interessert i og som var rettet mot et konkret mål. Dette opplevde mange elever som en stor forandring etter ungdomsskolen, som beskrevet av Besim: «I ungdomsskolen så visste du ikke hva du jobbet for, du bare gikk.» Det som elevene lærte i videregående skole derimot, opplevdes som viktig med tanke på fremtiden. Aisha forklarte: «/.../ det er ting jeg trenger videre i livet.» Og dette skapte mye motivasjon, også hos Besim:

Mens nå når jeg har praksis hos [praksisbedrift], så vet jeg at jeg kan nå et mål, ved å gå, for eksempel, å få lærling hos dem, ved at jeg får bra karakterer. Så det på en måte motiverer meg til å få bra karakterer da.

Elevenes skildringer fremhever betydningen av å oppleve skolearbeidet som relevant. Undervisning som er tilpasset elevenes interesser og behov og som tar utgangspunkt i deres livssituasjon der og da, skaper en følelse av relevans og meningsfullhet og legger dermed opp til motivasjon, deltakelse og engasjement (Tinto, 2017). Samtidig fortalte elevene om mye praksisnær og variert undervisning. Mens de hadde lært «rett fra boka» i ungdomsskolen, opplevde mange elever læringen i videregående skole som «variert», som Aisha skildret:

/.../ det er ikke sånn at vi sitter og skriver og gjør oppgaver hele tiden. Men sånn for eksempel i dag så har vi sånn praksisdag, sånn at vi gjør litt sånn praktiske oppgaver og sånt. /.../ og det liker jeg veldig godt /.../ så det gjør at jeg er motivert til å komme på skolen.

På en av skolene fortalte elevene at de hadde en ungdomsbedrift hvor de hadde ekte kunder og kunne tjene penger etter hvert. På en annen skole nevnte elevene at de hadde et julemarked og et sommermarked. For mange elever var det de praktiske delene av opplæringen de likte best på skolen. To typiske svar på dette spørsmålet var: «Praksis. Ute i uteanlegget», eller: «Egentlig jobbe». Gjennom en mer praktisk tilnærming til læring hadde også elever som beskrev seg selv som praktisk anlagt, mulighet til å oppleve mestring. Mange elever fortalte om hvordan karakterene hadde gått opp i videregående skole og hvor motiverende dette var. Ali, som gikk ut av ungdomsskolen med et snitt på 2,8, fortalte stolt: «/.../ nå har jeg vært på utplassering i tre uker, og det har gått veldig bra. Jeg fikk liksom en sekser. /.../ det var veldig gøy. Og det er noe jeg selv vil drive med og vet at jeg kan.»

Framtidstro

De fleste elever hadde et konkret mål de jobbet mot. Et flertall ønsket å bli lærling etter fullført Vg2, andre vurderte å ta påbygg til generell studiekompetanse på Vg3 for å kvalifisere til høyere utdanning. Flere av dem som tok sikte på fag- eller svennebrev, fortalte at de hadde planer om å ta påbygg senere. Mange av elevene tenkte lenger enn til fagbrevet eller Vg3-vitnemålet. Elevene fortalte at de drømte om å ha fast jobb, åpne egen bedrift, ta mesterprøve eller bachelorutdanning. På intervjudispunktet ønsket elevene å bli tømrer, vokter, bilmekaniker, byggingeniør, konditor, barne- og ungdomsarbeider eller barnesykepleier. Bedre karakterer i videregående skole ga mange elever troen tilbake på at de kunne oppnå målene sine og motiverte dem til videre arbeid, som Jalal forklarte: «Det frister jo liksom når man blir flink, man får lyst til å bli flinkere. Det stopper aldri. Så det har frista å gå på skole og

bare gjøre det bedre og bedre.» Samtidig var det fremtidsplanene som motiverte elevene, og et ønske om ikke å ende opp uten utdanning og uten jobb. Nadia fortalte:

Og jeg jobber jo mye hardere nå da siden jobben på en måte, framtiden på en måte motiverer meg så mye. /.../ hvis man selv vil, så klarer man det. /.../ jeg vil ikke bli en som ikke jobber. Jeg vil jobbe /.../

Elevenes planer forteller om en gruppe unge mennesker med høye ambisjoner og et sterkt ønske om «å klare det». En tro på framtiden motiverte dem til å jobbe hardt for å klare å nå sine mål. Samtidig indikerer elevenes fortellinger at deres aspirasjoner og sterke vilje til å jobbe hardt også var motivert av foreldrenes forventninger og involvering i skolen. Alle elevene fortalte at foreldrene forventet at de skulle fullføre videregående opplæring. Og flere av elevene ga også uttrykk for at de følte en forpliktelse overfor foreldrene til å klare seg og fullføre utdanningen sin – av takknemlighet eller fordi de ønsket å gjøre foreldrene stolte. Slike familieforpliktelser som motiverer til høye utdanningsaspirasjoner og ambisjoner omtales også som «innvandrerdriv» og kan være til stede blant yrkesfagelever med innvandrerbakgrunn i tilnærmet samme grad som blant innvandrerungdom i høyere utdanning (Kindt & Hegna, 2017). Selv om flere elever ga uttrykk for å ha ambisjoner om å ta høyere utdanning, var elevenes ambisjoner i denne studien imidlertid først og fremst rettet mot å fullføre videregående opplæring. For mange var dette et høyt mål. Enkelte elever fortalte at de iblant hadde tanker om å slutte på skolen, spesielt når alt ble for mye. Samtidig tok elevene eksplisitt avstand fra andre elever som hadde droppet ut av skolen, også Anne:

Og alle de andre vennene jeg har fra [område i Oslo øst], sånn, de har også litt sånn, de har en plan for livet sitt ikke sant. Og det er derfor jeg har så lyst til å gjøre det. Selv om [område i Oslo øst] er et veldig sånn sted hvor mange dropper ut av skolen og hvor mange går året om igjen. /.../ jeg bare holder meg til de folka jeg vet har liksom sånn positive tanker om framtiden sin. Og så går det jo egentlig bra.

Også Stella (skole 2) fortalte at det ikke påvirket henne at andre hadde sluttet på skolen: «Nei, jeg står for mine egne valg, og jeg har lyst til å gjennomføre skolen.» Elevenes fortellinger vitner om elever som valgte nøye ut hvem de ville være sammen med og sammenligne seg med – og hvem ikke. Og som var bestemte på å fullføre videregående opplæring.

Avsluttende diskusjon og konklusjoner

En antagelse som lå til grunn for artikkelen, var at elevenes innenfra-blikk på læring og relasjoner i skoler med høy andel minoritets elever og med lave inntakskrav ikke nødvendigvis må være samsvarende med bildet som tegnes i den offentlige debatten rundt slike skoler. Et dårlig læringsmiljø er blant de forhold som trekkes frem i media og politikk som kan ha en negativ effekt på elevenes læringsutvikling i flerkulturelle skoler med lave inntakskrav.

Analysen har vist at mange av elevene hadde vært påvirket av rykter og fordommer mot skolen og hadde hatt en forhåndsoppfatning av skolen som et stigmatisert sted. Egne erfaringer førte imidlertid til et endret syn på skolen. Elevene på alle tre skoler opplevde et godt og trygt skolemiljø og følte seg integrert i skolen, både sosialt og faglig. Selv om motivasjonen kunne svinge hos mange av elevene, hadde alle elever ambisjon om å gjennomføre videregående opplæring og var bestemt på å klare det.

Elevene i studien hadde alle et svakt faglig utgangspunkt etter grunnskolen og i hoved-

sak medelever med tilsvarende svake forutsetninger for å lykkes på skolen. I forskning om skolesegregering diskuteres det hvorvidt en slik elevsammensetning kan påvirke elevenes motivasjon, ambisjoner og prestasjoner gjennom elevenes sosiale interaksjoner med hverandre og gjennom relasjoner til og forventninger fra lærere (f.eks. Fekjær & Birkelund, 2007; Hermansen & Birkelund, 2015). Ikke noe i funnene tyder på at elevsammensetningen på skolen har ført til negative konsekvenser for de intervjuede elevenes læring. Mange elever hadde klart å bedre karakterene sine og jobbet videre for å oppnå enda høyere karakterer. Alle informanter i studien var dessuten bestemt på å gjennomføre videregående opplæring – til tross for utfordringer og tider med nedturer.

Analysen viser at ulike forhold ved det sosiale og faglige læringsmiljøet i skolen har hatt en sentral betydning for elevenes positive utvikling:

En svært sentral rolle hadde lærerne. Elevene skildret nære og trygge relasjoner til lærerne som var kjennetegnet av mye hjelp og støtte, men også av tydelige krav og forventninger. Lærernes tydelige og positive forventninger, men også tiltro, oppmuntring og støtte hadde en motiverende effekt hos elevene og satte dermed i gang en positiv sirkel (jf. Gilliam, 2018; Rosenthal & Jacobson, 1968). Slik kan det se ut til at lærernes høye, men realistiske forventninger har påvirket elevenes faglige utvikling og deres forventninger til egen mestring (jf. Bandura, 1997). Å ha tro på seg selv og egen læring er grunnleggende for en positiv utvikling. Denne lærerstilen, tydelig og grensesettende på den ene siden og empatisk, tilgjengelig og støttende på den andre, regnes som idealet for en god lærer-elev-relasjon (Eriksen & Lyng, 2018). Et gjennomgående trekk i elevenes fortellinger om lærerne er dessuten at de hadde et positivt elevsyn: Lærere som hadde tro på elevene og som konsentrerte seg om det positive i elevene. Enkelte elevers utsagn tyder også på at det fantes en form for forsterket omsorgsorientering blant lærerne. Slike lærere beskrives av Smette (2017) som lærere som er mottagelige for elevenes behov og som er opptatt av at elevene føler seg verdsatte og ivaretatt på skolen. Smette argumenterer for at spesielt skoler med en høy andel minoritets elever kan utvikle en slik omsorgspraksis som en form for kompenserende strategi.

En svært viktig faktor for elevenes motivasjon og følelsen av tilhørighet til skolen var medelevene og miljøet i klassen. Elevene ga på mange måter uttrykk for å føle seg som en del av et fellesskap og skildret hvordan medelevene og vennene i klassen påvirket deres motivasjon til å stå opp og gå på skolen, til å gjøre lekser og jobbe med skolearbeid. Med utgangspunkt i elevenes tidligere skoleerfaringer, kjennetegnet av faglige vansker og lav motivasjon, og forskning som viser betydningen av å ha skoleflinke klassekamerater for elevenes prestasjonsutvikling (f.eks. Grøgaard, 2002), kan den drivkraften som klassefellesskapet utløste fremstå som noe overraskende. Studiens funn tyder på at det har bidratt til samhold i klassen at elevene var stilt overfor lignende utfordringer i skolehverdagen. Elevene viste mye forståelse for hverandre og hverandres behov, og dette førte til gjensidig støtte. Skolehverdagen ble på den måten et prosjekt som elevene mestret i fellesskap, og ønsket om tilhørighet til klassefellesskapet skapte motivasjon og deltakelse i skolen (jf. Festinger, 1954). Min studie viser dermed at også elever som har opplevd mange utfordringer og nederlag i skolen, har evne til å motivere og støtte hverandre – gjennom tilhørighet til et fellesskap.

Et viktig funn fra studien er videre at elevene opplevde store positive forskjeller fra undervisningen i ungdomsskolen til undervisningen i videregående skole. En elevs utsagn om at overgangen til videregående skole var som å komme «i en ny verden» beskriver godt det som mange elever skildret og minner om studien til Gjelstad (2015, s. 22), hvor elever sa at det var som å komme «fra helvete til himmelen». Praksisnær og variert undervisning, rettet mot elevenes yrkesvalg, førte til motivasjon og mestringsopplevelser og var dermed sentralt for elevenes opplevelse av det faglige miljøet på skolen og for deres positive utvikling i skolen.

Elevene i denne studien uttalte seg gjennomgående positivt om skolen, lærerne og klassemiljøet, og til tross for at elevene var stilt overfor utfordringer i skolehverdagen, var alle bestemt på å fullføre videregående opplæring. I forhold til studiens forskningsspørsmål skilte de tre skolene seg ikke fra hverandre, og det er få motsetninger eller spenninger i data-materialet. Det kan være flere grunner til det: For det første er det mulig at det var spesielt engasjerte og relasjonsorienterte lærere som var villige til å delta i studien. Dette kan ha bidratt til et skjevt utvalg av lærere. Lærernes betydning for organiseringen av undervisningen og for klassemiljøet er godt dokumentert. Det er derfor naturlig å anta at utvalget av lærere hadde mye å si for hvordan elevene opplevde det sosiale og faglige miljøet på skolen. For det andre hadde elevene fullført og bestått det første året og dermed allerede klart en første, viktig etappe. Dette var en opptur og bekreftelse som motiverte til videre arbeid. På intervjudtidspunktet var det cirka et halvt år igjen til avsluttende skoleeksamen, og flere elever sa at det «ikke er vits» å slutte når en først har kommet så langt. En kan anta at intervjuer med elever på første året i videregående skole hadde ført til mer variasjon i utvalget.

Denne studien er ikke hele fortellingen om læring og relasjoner i flerkulturelle skoler med lave inntakskrav. Sammenlignet med andre studier som forteller om etnisk gruppedannelse, utenforskap og mobbing blant elever (Eriksen, 2017) og forskjellsbehandling fra lærere i flerkulturelle skoler (Gilliam, 2018), fremstår funnene fra denne studien som svært positive. Denne studien kan bidra til å belyse hvilke forhold ved læringsmiljøet som kan ha en positiv effekt på elevenes læringsutvikling. Gilliam (2018) argumenterer i sin studie for at det ikke er andelen minoritets elever i skolen som er avgjørende for minoritetslevers motivasjon til læring eller for problemkategoriseringer blant lærere. Det som er avgjørende, er elevenes relasjon til lærerne. Funnene i denne studien peker i samme retning. Det som er avgjørende for læring og utvikling i skolen, er at elevene føler seg sett og ivaretatt, både sosialt og faglig. Dette refererer i stor grad til lærerne som har en sentral rolle i det å skape et positivt skole- og klassemiljø og legge til rette for gode læringsprosesser. Elevene i denne studien fortalte om lærere som stilte positive forventninger til dem, som motiverte dem til læring og som var omsorgsfulle og støttende.

I sin bok om læring og undervisning i flerkulturelle skoler beskriver Hauge (2014) et slikt syn på en skolens elevgruppe som ressursyn: skoler eller lærere som ser mangfoldet som en ressurs, og ikke et problem, og som har bevissthet på at alle skal verdsettes og ha mulighet til å lykkes. Et slikt syn vil komme alle elever til gode, uavhengig av hva som kjennetegner elevsammensetningen ved en skole. Videre forskning og utviklingsarbeid trengs for å få mer kunnskap om hvordan flerkulturelle skoler med lave inntakskrav kan utvikle gode læringsmiljøer. Med utgangspunkt i denne studien bør det spesielt vektlegges lærernes relasjonskompetanse og elevenes potensial til å motivere hverandre og bygge hverandre opp.

Takksigelse

Jeg vil rette en stor takk til masterstudentene Beate Jørstad og Gøril Stokke Nordlie, som var med på å intervjuere elevene, og som er med på noen av analyseprosjektene i studien. Takk til fagfellene og redaktørene for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger.

Litteratur

- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(1), 40–62. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Birkelund, G. E., Hermansen, A. S. & Evensen, Ø. (2010). *Skolesegregering – et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bäckman, M. (2009). *Miljonsvennar: Omstridda platser och identiteter*. Göteborg: Makadam.
- Davis, J. A. (1966). The Campus as a Frog Pond: An Application of the Theory of Relative Deprivation to Career Decisions of College Men. *The American Journal of Sociology*, 72(1), 17–31. <https://doi.org/10.1086/224257>
- Dryler, H. (1999). The Impact of School and Classroom: Characteristics on Educational Choices by Boys and Girls: A Multilevel Analysis. *Acta Sociologica*, 42(4), 299–318. <https://doi.org/10.1080/00016999950079727>
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. (2004). Variables Affecting Students' Decisions to Drop Out of School. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314–323. <https://doi.org/10.1177/07419325040250050501>
- Ellenbogen, S. & Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, 20(4), 355–367. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0092>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fekjær, S. N. & Birkelund, G. E. (2007). Does the Ethnic Composition of Upper Secondary Schools Influence Educational Achievement and Attainment? A Multilevel Analysis of the Norwegian Case. *European Sociological Review*, 23(3), 309–323. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm003>
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparative Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Friberg, J. H. (2016). *Assimilering på norsk. Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. Oslo: Fafo.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gjelstad, L. (2015). Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom. Yrkesfagelevers vilkår for faglig og sosial deltakelse i det post-industrielle Norge. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 18(1), 18–33.
- Grøgaard, J. B. (2002). Integreerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83–108.
- Hansen, M. N. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo. Ulikhetenes by* (s. 257–275). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527–544. <https://doi.org/10.1002/jae.741>
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2009). Harming the best: How schools affect the black-white achievement gap. *Journal of Policy Analysis and Management*, 28(3), 366–393. <https://doi.org/10.1002/pam.20437>

- Hardoy, I., Mastekaasa, A. & Schøne, P. (2018). Immigrant concentration and student outcomes in upper secondary schools: Norwegian evidence. *European Societies*, 20(2), 301–321. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1402120>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den fellekulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hermansen, A. S. & Birkelund, G. E. (2015). The Impact of Immigrant Classmates on Educational Outcomes. *Social Forces*, 94(2), 615–646. <https://doi.org/10.1093/sf/sov073>
- Jonsson, J. O. & Mood, C. (2008). Choice by Contrast in Swedish Schools: How Peers' Achievement Affects Educational Choice. *Social Forces*, 87(2), 741–765. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0135>
- Kelley, H. H. (1952). The Two Functions of Reference Groups. I G. E. Swanson, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Red.), *Readings in Social Psychology* (s. 410–414). New York: Henry Holt & Co.
- Kindt, M. T. & Hegna, K. (2017). Innvandrerdrev på Oslos østkant. Aspirasjoner om høyere utdanning blant yrkesfagelever og elitestudenter med innvandrere bakgrunn i Oslo. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo. Ulikhetenes by* (s. 277–292). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. NOVA-Rapport 6/10. Oslo: NOVA.
- Lødding, B. & Helland, H. (2007). *Alle får, men hvem får hva? Evaluering av Oslo kommunes inntaksordning til videregående opplæring i studieretning for allmennfag/utdanningsprogram for studiespesialisering*. Oslo: NIFU.
- Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Mjaavatt, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), 48–55.
- Nordahl, T. (2019). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- NOU (2018: 15). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rangvid, B. S. (2007). Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA-Copenhagen. *Education Economics*, 15(3), 293–326. <https://doi.org/10.1080/09645290701273558>
- Rosenqvist, E. (2018). Two Functions of Peer Influence on Upper-secondary Education Application Behavior. *Sociology of Education*, 91(1), 72–89. <https://doi.org/10.1177/0038040717746113>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Serediak, O. & Helland, H. (2020). *Inntak til Oslos videregående skoler. Analyse av simulerte inntaksmodeller*. Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Smette, I. (2017). Enhetsskolens ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 317–331. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chigaco: The University of Chigaco Press.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Traag, T. & van der Velden, R. K. W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535975>
- Udir (2021). *Grunnskolepoeng*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolepoeng>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Wayman, J. C. (2002). The Utility of Educational Resilience for Studying Degree Attainment in School Dropouts. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 167–178. <https://doi.org/10.1080/00220670209596587>