

MinoUng

Evaluering av forsøk med
opplæringstilbud til
minoritetsspråklig ungdom

Stina Svendsen
Berit Berg
Marianne Haraldsvik



Samfunnsforskning

Adresse: Dragvoll allé 38 B, 7049 Trondheim
Telefon: 91 89 77 27

E-post: kontakt@samforsk.no
Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO: 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning
Avdelingene *Mangfold og inkludering* og *SØF (Senter for økonomisk forskning)*
September 2022

ISBN: 978-82-7570-692-6 (trykk)
ISBN: 978-82-7570-693-3 (web)

Forord

MinoUng er et samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune, for å gi et felles opplæringstilbud til minoritetspråklige ungdommer. Det ble startet opp skoleåret 2018-2019, med en prosjektperiode på 4 år. Vi er et forskerteam ved NTNU Samfunnsforskning som fikk oppdraget med å evaluere dette prøveprosjektet da det nærmet seg slutten av prosjektperioden våren 2022. Hovedformålet med evalueringen var å gi et vurderingsgrunnlag for videre samarbeidsform for opplæringstilbudet.

To avdelinger ved NTNU Samfunnsforskning har samarbeidet om denne evalueringen. Marianne Haraldsvik fra SØF (Senter for økonomisk forskning) har hatt hovedansvaret for datainnsamling og analyser knyttet til økonomi og organisering (kapittel 4), mens Berit Berg og Stina Svendsen fra Mangfold og inkludering har hatt ansvaret for de øvrige delene av evalueringen og rapporten. Arbeidet med evalueringen strakk seg fra januar til september 2022.

Vi vil takke alle som har bidratt i dette prosjektet. Først og fremst vil vi takke de mange elevene som har delt sine erfaringer og vurderinger gjennom skriftlige tilbakemeldinger og klasseromsdiskusjoner. Vi vil takke lærere, miljøpersonell, rådgivere og ledelse ved Charlottenlund og Heimdal videregående skoler for nyttige bidrag. Vi vil også takke dere som deltok fra Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune, både for innspill til selve evalueringen og for godt samarbeid underveis.

Trondheim, september 2022

Stina Svendsen
Prosjektleder

Innhold

Forord	3
Innhold	4
1. Innledning	5
Tematisk bakteppe	5
MinoUng i Trondheim	7
Formål, problemstillinger og metode	9
2. Faglig styrking og sosial integrering	11
Fag og undervisning	11
Bruk av lærere på tvers	13
Ressurstilgang og støttefunksjoner	15
Behov for differensiering	21
Har elevene blitt bedre forberedt til videregående?	22
Integrering og samhandling mellom elevene	24
3. Organisering og samarbeid	32
Litt for brå oppstart?	32
Uforutsigbart felt	35
Samarbeid mellom ulike forvaltningsnivå	36
Hva fungerer bedre nå og hva har gått tapt?	37
Hvor går veien videre?	39
4. Økonomi	41
Bakgrunn	41
To ulike elevgrupper – overlappende behov	41
Finansiering av tilbudet	43
Sammenligning av utgifter per elev i det kommunale og det fylkeskommunale tilbudet	46
Ulike finansieringsmodeller	48
5. Oppsummering og anbefalinger	52
Målgruppa for MinoUng	52
Gjennomføring av evalueringen	52
Etablering av MinoUng	53
Integrering og samhandling	54
Behov for støtte – både i og utenom skolen	55
Fra MinoUng til videre utdanning	57
Økonomi, finansieringsmodeller og administrative systemer	58
Anbefalinger	59
Referanser	60

1. Innledning

Samarbeidet MinoUng ble etablert i 2018 mellom Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune som et forsøksprosjekt for å prøve ut nye felles opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom som aldersmessig hører inn under videregående opplæring, men som mangler faglige eller språklige forutsetninger for å starte i ordinære Vg1 tilbud. Denne rapporten bygger på evalueringen av dette forsøksprosjektet, gjennomført januar - september 2022.

Tematisk bakteppe

Nyankomne minoritetsspråklige barn og unge utgjør en svært mangfoldig og sammensatt elevgruppe. De har ulike erfaringsbakgrunner og har kommet til Norge av forskjellige årsaker – arbeidsinnvandring, familiegjenforening, som flyktninger eller asylsøkere. Noen har mange års skole bak seg, mens andre mangler skoleerfaring. Elevene har ulike familiesituasjoner og nettverk å spille på. I tillegg vil enkelte kunne ha store helseutfordringer, både fysiske og psykiske. Det de har felles er at de er nye i Norge, og at de sannsynligvis ikke kan så godt norsk. I tillegg til manglende norskkunnskaper har mange heller aldri lært engelsk. Både skolefag og pedagogikk kan dessuten være svært forskjellig fra det de er vant med fra tidligere skolegang. Uansett bakgrunn må det legges til rette for at elevene får et opplæringstilbud som ivaretar deres individuelle behov og rettigheter. Selv om den norske skolen har lang erfaring med disse elevgruppene, er det fortsatt store utfordringer når det gjelder tilrettelegging for de som er nyankomne. Utfordringene handler om alt fra språkopplæring og tilrettelegging av øvrige skolefag, til organisering av et skoletilbud som ivaretar både faglige og sosiale behov til en svært sammensatt elevgruppe.

Sårbare overganger og frafall

Frafall i videregående skole er en stor utfordring, og kan forstås som et problem både på et individuelt og et samfunnsøkonomisk plan. Det er et politisk mål med bred oppslutning at flest mulig skal fullføre videregående opplæring. Frafall er ikke et nytt fenomen, men konsekvensene av frafallet har trolig blitt mer alvorlige, da videregående opplæring på mange vis har blitt inngangsbilletten til et aktivt yrkesliv. Det norske arbeidsmarkedet har utviklet seg slik at det har blitt færre jobber med lave kvalifikasjonskrav, og større risiko for å falle utenfor arbeidsmarkedet dersom man ikke gjennomfører videregående opplæring (NOU 2018:13). Utdanning blir derfor også løftet frem som en nøkkel til integrering (IMDi, 2020).

Overgangen fra grunnskole til videregående opplæring er stor for alle elever, men minoritetsspråklige elever som kommer til Norge sent i skoleløpet, og som i tillegg har begrenset lese- og skrivekunnskaper, møter større utfordringer i videregående opplæring enn andre ungdommer (Pastoor, 2012; Thorshaug og Svendsen 2014; Biseth og Changezi, 2016). Et stort antall minoritetsspråklige ungdommer fullfører ikke videregående opplæring. Tall fra IMDi (2020) viser at blant unge innvandrere som startet videregående opplæring i 2013, hadde 63 prosent fullført innen 2018. Den tilsvarende andelen er 75 prosent blant norskfødte med innvandrerforeldre og 78 prosent blant jevnaldrende med norske foreldre. Det er stor forskjell på gjennomføringsgraden blant de som starter i yrkesfaglige utdanningsprogram (62 prosent i 2018) kontra de som starter i studieforbereidende utdanningsprogram (88 prosent). I tillegg gjør kjønnsdimensjonen seg gjeldende. Andelen som fullfører, er spesielt lav blant innvandrede menn i yrkesfaglige studieprogram (40 prosent i 2018) (ibid).

Årsakene til frafall knyttes gjerne til faktorer som sosioøkonomisk bakgrunn, karakterer fra grunnskolen, sammenhengen og overgangen mellom ulike skoleslag, egnede læremidler og læringsmiljøet. Svake norskkunnskaper ses som en avgjørende årsak til at minoritetselever klarer seg dårligere i skolen og velger å avbryte utdanningen tidligere enn majoritetselever (Valenta, 2008; Pastoor, 2012). En gruppe som vurderes som spesielt sårbar i denne sammenhengen er elever som begynner i norsk skole sent i ungdomsskolen, og som blir skrevet ut med vitnemål fra norsk grunnskole kanskje bare måneder etterpå (Halmrast og Gram, 2016). Vitnemålet kvalifiserer til opptak i videregående skole, men mange vil ha lave forutsetninger for å kunne gjennomføre et videregående opplæringsløp etter kort tid i Norge. Mange av de som har begynt grunnskolen seint i skoleløpet har store huller både faglig, språklig og sosialt. Overgangen til videregående kan derfor bli ekstra stor. Etableringen av kombinasjonsklasser er et forsøk på å møte utfordringene skissert over.

Skolen som integreringsarena

Barn og unge oppfatter gjerne skolen som sin viktigste arena, både for læring og for sosialisering med jevnaldrende. Skolen blir dermed både en læringsarena og en integreringsarena i videre forstand. Det legges derfor også ned en betydelig innsats i skolen for å skape gode skolemiljø preget av inkludering og trivsel. Samtidig viser flere studier at mange nyankomne elever ofte har behov for tettere oppfølging på områder som ikke handler om det rent skolefaglige. Selv elever som har relativt gode norskkunnskaper, kan oppleve utenforskap. De inkluderes ikke i det sosiale fellesskapet, de strever med å forstå de sosiale kodene, og enkelte har også andre interesser eller prioriteringer enn sine jevnaldrende, noe som forsterker dette utenforskapet. Forskningen har funnet at elever med minoritetsbakgrunn opplever mindre grad av tilhørighet i skolen enn majoritetselevne (Svendsen, Utvær og Berg, 2019). Erfaringene viser samtidig at det skal mer til for å bli integrert enn å gå på samme skole som de

på samme alder. Når det gjelder integrering og inkludering er det ikke lett å finne gode løsninger, noe både elever og lærere gir uttrykk for (Thorshaug og Svendsen, 2014; Garvik mfl, 2016; Biseth og Changezi, 2016; Svendsen og Berg, 2017). Pastoor (2012) legger opp til en holistisk tilnærming, der skolen må ses som mer enn bare en læringsarena, og der andre arenaer enn skolen må anses som læringsarenaer. Også annen forskning ser på skolen ut fra et helhetlig perspektiv. Bredal mfl. (2015) viser til hvordan skolen kan ivareta sitt faglige og sosiale oppdrag ved å etablere et «lag rundt lærerne». Rådgiverne og andre ressurser innen skolen blir da viktige i arbeidet for å sikre likeverdige tilbud i skolen for minoritets elever.

Ulike opplæringstilbud

Det generelle bildet er altså at både elever, lærere og utdanningssystemet opplever utfordringer når det gjelder å tilrettelegge et skoletilbud til denne sammensatte gruppa av elever. Det finnes ulike opplæringstilbud for nyankomne barn og ungdommer, avhengig av alder og tidligere skolebakgrunn. Barn og ungdom i skolepliktig alder, altså fra 6 til 15 år, har både rett og plikt til grunnskole etter opplæringsloven § 2-1. Ungdom mellom 16 og 24 år som har fullført grunnskole, enten i Norge eller andre steder, har rett til videregående opplæring etter opplæringsloven § 3-1. Ungdom over skolepliktig alder som ikke har fullført grunnskole har rett til grunnskoleopplæring for voksne etter opplæringsloven § 4A-1. Sistnevnte gruppe dreier seg vanligvis om ungdom med flyktningbakgrunn, uten fullført grunnskole, og som ankom Norge da de var mellom 16 og 18 år.

Elever fra begge de to sistnevnte gruppene, altså ungdom med videregående rett og ungdom med rett til grunnskole for voksne, vil man kunne finne i kombinasjonsklasser. Kombinasjonsklasser er et samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om en elevgruppe som ofte har overlappende behov, selv om de ikke alltid har like rettigheter. Det er et tilbud til ungdom med kort botid i Norge som trenger mer grunnskoleopplæring før de kan følge ordinært løp i videregående. Dette kan være elever uten fullført grunnskole, men også elever med vitnemål fra grunnskole og rett til videregående opplæring, men med behov for mer grunnleggende opplæring før oppstart i et videre løp.

MinoUng i Trondheim

Før 2018 fikk nyankomne minoritetspråklige ungdommer over 16 år som manglet fullført grunnskole, skoletilbud gjennom den kommunale voksenopplæringen i Trondheim organisert som en egen enhet på Lade/Ladebekken¹ et lite stykke utenfor Trondheim sentrum. Elevene som var mellom 16-20 år gikk dermed ikke på skole

¹ Ungdomsgruppa holdt først til i lokaler i Håkon Magnussons gate på Lade, men måtte etter hvert utvide til lokaler også i Ladebekken. Enheten der ungdommene fikk skoletilbudet sitt før 2018 omtales dermed gjerne både som Lade og Ladebekken blant dem vi intervjuet.

sammen øvrige voksenopplæringsdeltakere. Mange av elevene satte pris på at det var et eget ungdomstilbud, men mange av dem savnet samtidig å gå på «vanlig» skole sammen med norske elever. Gjennom flere undersøkelser, der vi blant annet intervjuet elever i ungdomsgruppa, kom det fram at de opplevde å få et dårligere skoletilbud enn norske ungdommer, de følte at de var plassert utenfor alle andre, og mange ønsket seg et tilbud tilknyttet videregående skoler (Thorshaug og Svendsen, 2014; Svendsen og Berg, 2017). Elever med videregående rett kunne før 2018 velge innføringstilbud ved videregående skoler i Trondheim, tilsvarende det innføringstilbudet som fremdeles finnes de fleste steder i landet.

For å imøtekomme utfordringer knyttet til fagforståelse, språkopplæring, integrering, inkludering og frafall ble MinoUng startet opp som et innovasjons- og samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune. En av målsettingene var å ha et helhetlig fokus. På et individuelt nivå handlet det om å se hele eleven – om språk, fag, helse og sosial situasjon. På systemnivå handlet det om å ha et helhetsperspektiv rettet mot organisering, samarbeid og faglig tilrettelegging. Prosjektet bygger på tanken om kombinasjonsklasser, der det skal gis et felles opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom som ved oppstart er 16-20 år og som ikke har faglige forutsetninger for å starte i ordinære Vg1 tilbud. Det er altså en kombinasjon av ungdommer som har fullført grunnskolen i utlandet, ungdom som har fullført grunnskolen i Norge og ungdommer som ikke har fullført grunnskolen. De to første gruppene har rett til videregående opplæring og er fylkeskommunens ansvar. Den siste gruppen har ikke fullført grunnskolen og er kommunens ansvar. Kombinasjonsklassene skal gi innvandrerungdom en mulighet til å styrke det faglige grunnlaget sitt for å kunne fullføre videregående opplæring etterpå. Innholdet i kombinasjonsklassen er derfor grunnskoleopplæring og karriereveiledning/-læring. Kombinasjonsklassene er plassert på en ordinær videregående skole, slik at ungdommene får gå på skole med jevnaldrende norskspråklige ungdommer.

I Trondheim tilbys MinoUng/kombinasjonsklasser ved Heimdal og Charlottenlund videregående skoler². Det er rektor ved TROVO (Trondheim voksenopplæringscenter) som har ansvar for grunnskoleopplæringen tilknyttet kombinasjonsklassene, derav også personalansvar for ansatte tilknyttet grunnskoleopplæringen. Siden opplæringen foregår på de videregående skolene innebærer det at både rektor og avdelingsledere på de videregående skolene må involveres. De har dessuten ansvar for det videregående tilbudet i kombinasjonsklassene, samt personalansvar for de fylkeskommunale lærerne.

² Det var i utgangspunktet planlagt kombinasjonsklasser også ved Thora Storm vgs, i tillegg til at Byåsen vgs og Tiller vgs skulle kunne opprette kombinasjonsklasser ved behov. Elevgrunnlaget de siste årene har imidlertid vært såpass lavt at det kun har vært behov for kombinasjonsklasser ved to videregående skoler; Charlottenlund og Heimdal.

Formål, problemstillinger og metode

Hovedformålet med evalueringen av MinoUng er å kunne gi et vurderingsgrunnlag for videre samarbeidsformer for dette opplæringstilbudet. Problemstillingene som skal belyses omhandler derfor samordning mellom kommune og fylke, samt praktiske utfordringer knyttet til organisering, inntak, økonomi, IT-løsninger og lignende. Evalueringen skal også undersøke problemstillinger knyttet til integrering og faglig innhold. I oppdragsbeskrivelsen fra kommunen og fylkeskommunen ble det skissert noen hovedproblemstillinger, og det er disse som har vært utgangspunktet for evalueringsopplegget vårt:

1. Har elevene blitt mer integrert og har samhandlingen med majoritetselever økt?
2. Har elevene blitt mer forberedt på ordinær videregående skole?
3. Har elevene blitt bedre i stand til å velge riktig utdanningsløp i videregående skole?
4. Hvilke praktiske utfordringer har oppstått, og hvordan kan de løses mer effektivt?
5. Samordning mellom kommune- og fylke – hvordan har dette fungert, og hvordan kan det forbedres? Saker/tema som skal vurderes: Inntaksordninger, økonomisk modell, dokumentasjon/arkivering/IT-løsninger og ansettelser

For å belyse problemstillingene har vi benyttet ulike typer metoder. Erfaringer og innspill fra elevene ble innhentet gjennom en skriftlig enquête, etterfulgt av en klasseromsdiskusjon. I tillegg gjennomførte vi noen individuelle intervjuer med enkeltelever som ønsket å utdype sine synspunkt. Både enquêten og klasseromsdiskusjonen tok utgangspunkt i noen relativt enkle og åpne spørsmål:

- Hva syns du om fagene og undervisningen?
- Hva syns du om det sosiale på skolen? (For eksempel venner, integrering, møte andre elever)
- Hva syns du er det beste med skolen din?
- Hva kunne du ønske var annerledes på skolen din?

Under hvert spørsmål var det satt av god plass, der elevene kunne skrive så lite eller mye de ønsket. I tillegg var det et åpent felt på slutten av enquêten der elevene kunne skrive eventuelle andre ting de ønsket å formidle. Også i klasseromsdiskusjonene åpnet vi for at elevene kunne komme med egne tema, og vi spurte mer konkret om hva de tenker om for eksempel overgangen til videregående skole. De fleste skjemaene i enquêten ble besvart på norsk. Det er et stort sprik i hvor godt elevene behersker skriftlig norsk, både blant elevene i G3- og G4-klassene. Alle sitat som er gjengitt i rapporten er imidlertid «språkvasket» der det har vært nødvendig. Vi gjorde dette fordi det er meningsinnholdet i svarene vi har vært ute etter, og ikke hvordan de bokstavelig talt har

blitt viderefremidlet. Enkelte elever hadde skrevet på engelsk, og noen få besvarte på morsmålet sitt. Disse skjemaene har blitt oversatt til norsk.

Vi har gjennomført individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer med ansatte i de aktuelle videregående skolene. Det var et relativt likt antall deltakere fra Heimdal og Charlottenlund. I tillegg har vi hatt samtaler med representanter fra TROVO (Trondheim voksenopplæring) og Trøndelag fylkeskommunen for å innhente data som kan belyse problemstillingene. Enkelte av informantene har vært intervjuet flere ganger i løpet av evalueringen. Vi har samlet sett innhentet data fra følgende grupper (antallet informanter/respondenter i parentes):

- Elever fra G3 og G4 (45)
- Lærere tilknyttet kombinasjonsklassene/GS-klasse (16)
- Avdelingsledere og rektorer (5)
- Elevtjenesten/rådgivere (3)
- TROVO/Fylkeskommunen (3)
- Thor Heyerdahl vgs (1)

Som del av datainnsamlingen har vi gjennomgått tilsendte dokumenter som beskriver avtaler mellom Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune for gjennomføringen av MinoUng. Vi har gjennomgått regnskap fra TROVO knyttet til MinoUng, budsjettdokumenter fra fylkeskommunen som beskriver ressurstildelinger til de videregående skolene som har kombinasjonsklasser og/eller innføringsklasser og refusjonskrav fra Trøndelag fylkeskommune til Trondheim kommune for skoleåret 2021/22. Når det gjelder dokumentgjennomgangen, har dette vært en omfattende prosess. De to forvaltningsnivåene har ulike arkiv- og regnskapssystemer, og det har også vært utfordrende å skaffe til veie tallmateriale som gir grunnlag for gode sammenligninger på tvers av de to forvaltningsnivåene.

2. Faglig styrking og sosial integrering

I dette kapittelet vil vi belyse hvilke erfaringer elever, lærere og ledelse har hatt med MinoUng-prosjektet når det gjelder det faglige innholdet og de sosiale og integreringsmessige sidene. Kapittelet baserer seg på intervjuer med lærere, avdelingsledere, rektorer og miljørådgivere. I tillegg har vi fått innspill fra elever i G3- og G4-klassene ved Heimdal og Charlottenlund videregående skoler både gjennom en skriftlig enquete-undersøkelse og klasseromsdiskusjoner.

Fag og undervisning

Det generelle inntrykket er at elevene trives godt på skolen. Mange av dem ga positive tilbakemeldinger, spesielt i den skriftlige enqueteen. Det pekes på at det er en god skole, med flinke lærere og trivsel blant elevene. I enqueteen spurte vi elevene om hva de synes er det beste med skolen. Flere svarte at lærerne er det beste. Én skrev for eksempel:

Det som er best med denne skolen er at jeg er takknemlig for at jeg har så gode lærere. De forstår oss selv om vi gjør det vanskelig for dem innimellom. Og jeg er takknemlig for at vi får gratis skole.

Lærere beskrives som snille, flinke og gode til å forklare:

Vi er på en kjempebra skole og fagene vi tar nå er veldig fine fag, og jeg kan forstå fagene også. Lærerne forklarer veldig godt for oss. Når jeg kom til denne klassen for ca 7 måneder siden, så kunne jeg ikke snakke norsk og jeg kunne ikke skrive norsk. Men nå har jeg blitt bedre og kan snakke i naturfag og engelsk også.

Vi har gode lærere som sørger for at vi skal ha det forståelig og enkelt samtidig. De er flinke til å forklare slik at vi skal få det med og språket ikke skal hindre oss. Vi i GS har også morsmåslærere som kommer en gang i uka for å hjelpe oss med språket.

Det er også en del elever som uttrykte mer negative holdninger til skolen generelt eller til enkelte fag spesielt. Noen av dem svarte at det er kjedelig på skolen eller de synes noen av lærerne er dårlige. Enkelte synes det er vanskelig å gå på skole, og spesielt er det engelsk som trekkes fram som et vanskelig fag. En del av elevene opplever det som krevende å skulle lære både norsk og engelsk samtidig. Noen av elevene sa at de sliter

på skolen på grunn av konsentrasjonsvansker og hodepine. Enkelte av elevene kunne ønske mer praktiske fag og praktisk læring og mindre av *bare å sitte i klassen og lese i bøker*, som en uttrykte det. En del av elevene syns dessuten det tar for lang tid å bli klar for videregående opplæring. Ett eksempel fra undersøkelsen er følgende uttalelse:

I kombinasjonsklassen er det veldig, veldig kjedelig. Og noen ganger, på grunn av det, vil jeg ikke komme på skolen. Og jeg vil ikke gå i G4 neste år. Det kommer til å bli et veldig langt år for meg. Jeg vil begynne på vgs snart. Det er lange år. G1, G2, G3, G4. Jeg syns det hadde vært bedre om det bare var 2 år. Jeg vil ikke begynne på vgs når jeg er 20 år.

Flere skrev at de syns det tar for lang tid når de må gå fire år på grunnskole først og så tre år på videregående etterpå. *Jeg blir deppa for vi bruker så mye tid*, skriver en. En annen sa:

Her i Norge må man klare seg selv. Men det er vanskelig for nye, det er ikke samme systemet som i hjemlandet. Her på skolen, selv om du kommer hver dag, så lærer du ikke så mye. Vi jobber med samme tema i en måned. Det er kjedelig. Vi bruker mye tid på skole, men lærer lite. Det går for sakte.

Enkelte mener det er for lite progresjon og for mye repetisjon, mens andre syns det er fint at læreren går sakte frem og forklarer mye underveis. Dette peker mot at det er store forskjeller innad i klassene når det gjelder faglig nivå og behov for støtte, selv om det nok ikke alltid er sammenfall mellom faglig høyt nivå og ønske om raskere løp. Enkelte av elevene ønsker å starte i videregående raskt, uten at de kanskje helt har kunnskap om hvilket faglig nivå det vil kreve å gjennomføre videregående opplæring. Noen av elevene opplever det også som urettferdig at noen får begynne på videregående raskere enn andre. Enkelte kunne ønske det var flere tester underveis for å kunne vise hva man kan, og for å kunne justere nivå og «hoppe over» klasser. Enkelte opplever dessuten at ulempen med at det tar lang tid er at de blir mye eldre enn de andre elevene:

Norsk ungdom er veldig opptatt av sine venner på samme alder. Hvis du er to år eldre, vil de ikke være med deg. Eller yngre. De er veldig opptatt av hvem de henger med. Så det er dumt at vi begynner på videregående når vi er 22, det er stor forskjell i alder og alt. Det er veldig vanskelig, og det må man også tenke på.

Bruk av lærere på tvers

En av tankene bak kombinasjonsklasser er at tilbudet skal kunne gis til elever på tvers av skoleslag; både kommunale og fylkeskommunale elever, med behov for mer grunnutdanning før videregående, skal kunne ha nytte av dette skoletilbudet. Samtidig er noe av ideen bak klassene, og plasseringen av disse i videregående skoler, at man skal kunne utnytte bredden av kompetanse innen skolene for å bedre kunne tilrettelegge for den enkelte elevs behov og forutsetninger. I denne sammenhenger mente mange av de ansatte vi intervjuet at skolene har en del å gå på, og de kunne ønske enda mer samarbeid mellom klasser og lærere på tvers av grunnskole og videregående. På Heimdal har de for eksempel fått til et opplegg på tvers av skoleslagene, der elever med faglige forutsetninger for det, har fått delta i engelsk og matematikk sammen en Vg1-klasse. En av de ansatte beskrev tilbudet på følgende måte:

Dette er en faglig god mulighet, og vi håper vi får det til neste skoleår også. Det gir et mer tilpasset, mer fleksibelt skoletilbud. (...) Det er en av bitene jeg syns vi har behov for – det å kunne kombinere opplæring på grunnskole- og videregående nivå. En ting er de som har skolebakgrunn, som har høyere faglig nivå i engelsk og matte enn norsk. For at de ikke skal stagnere, men kunne holde ved kunnskapene sine, trenger vi denne muligheten. For de elevene som trenger lang tid og har lite faglig bakgrunn, skulle jeg ønske vi kunne begynne med ett fag. Hvis for eksempel elever vet etter 2 år at de vil bli snekker, da hadde det vært fint om de kunne få begynt med noe praktisk.

Samtidig ble det vist til ulike utfordringer, for eksempel at klassene ofte allerede er svært fulle, og det kan være vanskelig å inkludere enda flere elever:

Men det er en utfordring med plass i klassene som ofte er smekkkfulle. Og når det gjelder inntak er det ikke rom til å ta det med i planleggingen, for hvis vi skal reservere en plass, må vi kanskje reservere den plassen i alle fag, og vi må da la være å ta inn en annen elev, fordi det skal være plass til én elev i engelsken.

Det ble også fortalt om prosjekter som har blitt gjennomført mellom GS-klasser og videregående klasser på skolene. Flere av lærerne erfarer at kollegaer har sagt ja de gangene de har tatt initiativ til samarbeid, og at mange er villige til å strekke seg lang for å få et til. Det ble påpekt at det er rom for å gjøre mye mer når det kommer til slike samarbeid. Både blant elever, lærere og ledelse kom det fram at de kunne ønske seg enda mer samarbeid på tvers av klasser og skoleslag. Andre pekte på viktigheten av å få til reelle *faglige* samarbeid, der alle elever kan delta på likeverdige måter:

Jeg ønsker at våre elever, at vi skal slippe å bare lage mat og skrive velkommen på mange språk. Vi må la elevene være hele mennesker og gjøre vanlige ting, som å være

med i vanlig mattetime eller presentere faktatekst. Jeg er lei av at elevene våre er så «interessante» og at folk blir interessert i dem på en litt sånn «eksotisk» måte. Vi må lete etter aktiviteter som er vanlige, og der vi er like, ikke så unike.

Det å bruke lærere på tvers handler også om å kunne sikre gode overganger til videregående opplæring. En lærer opplever at kollegaer i den videregående opplæringen først oppdager GS og kompetansen der når de får elever derfra over i sine klasser:

Når de får noen av våre elever, da kommer de og snakker med oss. Men de må visst ha våre elever inn i klassen for å registrere oss. Vi har mye kontakt med gammelelever som trenger hjelp. De får ikke nok oppfølging. Det er ikke på grunn av vond vilje. Lærerne i videregående vet bare ikke hvordan man gjør det. Men de kunne ha snakket mer med oss og fått noen stikkord...

Også andre påpekte at det er store forskjeller mellom grunnskole og videregående, for eksempel når det gjelder hvordan det gis beskjeder eller oppgaver, og det ble igjen vist til at lærerne fra GS i større grad kan brukes for å støtte elever i videregående opplæring. Enkelte savner mer systematisert og utvidet bruk av overføringsmøter. Det ble understreket at det er viktig å få til gode overganger for å forebygge frafall.

Ledelsen ved begge de to videregående skolene i undersøkelsen er svært positive til å ha fått økt grad av grunnskolekompetanse inn i skolen, ikke bare for å støtte opp om GS-klassene, men som et tilskudd til skolene mer generelt. En av rektorene vi intervjuet sa:

En av de virkelig gode effektene vi har sett av MinoUng er at vi har fått viktig og ny kompetanse inn i videregående – nemlig grunnskolekompetanse. TROVO-lærerne har med seg en type kompetanse som vi mangler, men som vi trenger. Ikke bare til kombinasjonsklassene, men også ellers. Vi trenger den fleksibiliteten som vi får med denne kompetansen.

Det ble pekt på at uansett hvordan skoletilbudet blir organisert videre, er det viktig å holde på den kompetansen lærerne fra TROVO har med seg knyttet både til undervisning på grunnskolenivå og til opplæring av minoritetsspråklige elever. I tillegg erfarer de at flere av disse lærerne, i større grad enn lærere innen videregående opplæring, har spes.ped.kompetanse. Ved en av skolene ble det sommeren 2022 lyst ut flere faste stillinger tilknyttet grunnskoleopplæringen, men der ansettelsene var fylkeskommunale for å få til smidigere samarbeid og muligheter for lærere å jobbe både på grunnskole- og videregåendenivå:

Fordelen med de nye ansettelsene er at dette blir lærere som kan jobbe både i GS-klassene og i de ordinære videregående klassene. Det blir da mye lettere å få til

samarbeid på tvers av klassene. Slik det er nå er det helt unaturlig for lærere i de ordinære klassene å plutselig tenke at de skal ha et samarbeid med GS. Men om det blir lærere som jobber på begge nivåene – de vil kunne se mulighetene på helt andre måter. Det handler om å skape nye arenaer.

Ledelsen ved denne skolen var imidlertid litt spent på hvordan det vil gå når ansatte i fylkeskommune og kommune skal jobbe side om side i samme klasserom. Det er ikke sikkert det blir helt knirkefritt, ble det sagt. Det ble samtidig pekt på at få av søkerne de hadde fått til stillingene var personer med faste stillinger i kommunen, noe de tolker som at de kommunalt ansatte egentlig ikke ønsker seg over til fylkeskommunen.

Gjennom bruk av lærerressurser på tvers er det også et håp at GS-klassene skal kunne bli enda bedre forankret i skolen som helhet enn det de er i dag. Enkelte av dem vi intervjuet opplever at kombinasjonsklassene fremdeles er litt å siden av skolen for øvrig. Enkelte av de ansatte i GS-klassene opplever også at lærerkolleger ellers på skolen vet lite om tilbudet rundt kombinasjonsklassene og de kjenner ikke elevgruppa. Det ble pekt på at GS ikke er med i Elevundersøkelsen, og at lærerne kun er inkludert i kommunens medarbeiderundersøkelse, ikke den fylkeskommunale. *Det får konsekvenser, for det er en god del av utviklingen av skolen som relaterer seg til resultatene fra disse undersøkelsene, sa en av lærerne.*

Ressurstilgang og støttefunksjoner

En annen ting flere av de ansatte var opptatt av er økt ressurstilgang til kombinasjonsklassene fra kommunens side. En av dem vi intervjuet fra ledelsen ved en av skolene sa blant annet:

Kommunen må skjønne at det koster mer å drive undervisning for ungdom enn for voksne. Vi trenger mer ressurser her enn de gjør på Trondheimsporten. Våre elever sitter ikke stille i klasserommet. Vi har behov for å kunne dele opp i små grupper, for eksempel. Vi kan ikke bare ha undervisning med én lærer og 30 elever. Det fungerer kanskje fint for de voksne, men ikke for våre grupper.

I tillegg til mer ressurser til undervisning, pekte både ledere, lærere og andre ansatte på at denne elevgruppa ofte har store behov for hjelp og støtte også av *ikke-faglig* art. Mange fortalte at de strekker seg langt og at de utfører oppgaver som ikke egentlig er lærerens eller skolens områder, fordi elevene ikke har andre å søke hjelp hos. En lærer ga følgende beskrivelse:

Det er dette med manglende systemforståelse. Vi bruker pausene på å hjelpe elever med andre ting enn skole. Det er utømmelige behov. Men hvor går grensene? Hva er etisk? Vi bruker lunsjen på å ringe lege, politi, kommunen, husvert. Vi er med dem til legen og til optikeren. Desto mer de struper inn på ressursene, desto mer må vi ta på oss. Hvis eleven sitter og har tannverk, men ikke forstår hva tannlegen sier... Vi har miljøveiledere, men de er fordelt på 1100 elever. Vi lærere er ganske slitne. Vi jobber med dårlig samvittighet som motor.

Andre mente tilsvarende at systemet rundt lærerne og rundt skole ikke er bra nok. Systemet er ikke bærekraftig, uttrykte en av lærerne. De ser også at elevene kan bli frustrerte innimellom når de ikke helt vet hva de har rett på eller hvordan de skal gå fram for å få hjelp:

Vi har mange elever som står på krava, men kanskje med litt dårlig systemforståelse. Det er mange elever som ikke har foresatte som kjemper for dem, og de prøver å kjempe for seg selv. Men ikke alltid med positivt resultat, for de kjemper litt på feil måte, og velger dårlige strategier.

På begge skolene har de miljørådgivere/minoritetsrådgivere som vi har vært i kontakt med i forbindelse med evalueringen. En av dem beskrev rollen sin som *en støtte i hverdagen utover det faglige*. Samtidig ble det vist til at det er vanskelig å klart definere hvilken rolle de har, for de dekker mange ulike oppgaver og områder. Det kan handle om alt fra *søvnproblemer, fakturaer eller kontakt med politiet*, sa en av rådgiverne. En mer systematisk oversikt vi fikk tilsendt over de oppgavene en av rådgiverne har utført, viser både variasjonen og mengden av oppgaver de blir stående med. Det handler om hjelp med Lånekassa, UDI, barnevernet, NAV og andre offentlige instanser, og om å oversette brev eller forklare om strøm og husleiekontrakter. De bistår elevene med å skrive CV og jobbsøknad, og med å skaffe praksisplasser. Det kan også dreie seg om å følge elevene til lege eller bestille tannlegetime. De følger opp fravær og kontakter elever som ikke kommer på skolen. De megler i situasjoner der det er konflikter mellom ungdom på skolen. I tillegg vises det til at de må følge opp elever som er pålagt krevende oppgaver hjemme, og sørge for bistand til familier slik at ungdommene kan konsentrere seg om skolen. En av rådgiverne sa:

Disse ungdommene – en ting er å komme på skolen og å lære norsk. Men det er så mye mer. Det er viktig at vi er der, at vi kan ta samtalene, kan ta en biltur. Trenger ikke gjøre så mye alltid, men tilstedeværelsen er utrolig viktig. Mange av dem har ikke foreldre. De har ingen som kan gi råd. Så det er mye spørsmål, mye kaos, mange små og store ting.

En annen rådgiver ga en lignende beskrivelse:

Vi har definert vårt mandat veldig vidt. Det er stor forskjell på å være lærer i ordinær videregående og på GS. Her er man også litt mamma og pappa. Vi har drøftet og definert at alt som kan stå i veien for elevers skolegang, kan vi bidra med å lette. Vi har kjørt flyttelass, vært med til jordmor, hatt innsamlingsaksjon av klær og møbler. Vi har kanskje rettferdiggjort det litt, med at hvis vi får fikset disse tingene, har de større sjans til å lykkes med utdanningen sin. Vi rydder unna det som ligger litt utenfor skolen, så lærerne får mer tid til å drive med undervisning. Og elevene, ikke minst. Det er sånn vi har tenkt. Og jeg tror elevene føler at det er lav terskel, og det gjør det lettere å spørre oss.

På toppen av dette deltar rådgiverne i undervisningen, og brukes som vikarer. Flere av lærerne viste også til at det ofte er *andre ting som må ryddes unna først* før elevene kan konsentrere seg om skole. Som nevnt over har ikke alle elever familien sin i nærheten som støtte. Det ble samtidig påpekt at en del av de som har kommet som enslige mindreårige flyktninger, men som senere har fått familieforening, ofte havner i en spesielt sårbar situasjon. Fra å tilhøre bofellesskap eller oppfølgingstjenester med kontaktpersoner med god systemforståelse, blir mange av dem plutselig satt til å være støtteperson for den nyankomne familien. Det offentlige støtteapparatet de har hatt rundt seg opphører samtidig, siden de ikke lenger er å regne som barn eller ungdom uten omsorgspersoner.

Innspillene vi fikk fra elevene viser at de er svært takknemlige for den innsatsen som skolen gjør utover de rent «skolske» oppgavene. Lærere og miljørådgivere beskrives som snille og hjelpsomme, og elevene opplever at de *gjør mer enn det som er jobben deres*. I enquêten skrev elever at de kan ringe lærere i fritiden og at *lærere ikke bare hjelper med skoleoppgaver, men også med kommunen, NAV og UDI*, som én uttrykte det. En annen sa følgende:

Jeg tror [navn på lærer] jobber mye med oss, tror hun blir trøtt og sliten. Hun er veldig snill, vi liker henne. Hun jobber hardt for oss. Vi har matpause, men da jobber hun også med oss. Hun er en kjempeflink lærer, og vi vil ha henne neste år og. Hvis jeg trenger noe, sender jeg henne melding på whatsapp. Jeg er veldig fornøyd med lærerne. Når jeg tenker på at jeg skal komme hit, blir jeg glad. Vi er som familie her.

Helseressurser

Ansatte vi intervjuet etterlyste mer ressurser i skolen knyttet til helse, og spesielt psykisk helse. De pekte på at *det har vært noe bevegelse på dette feltet ettersom vi erfarer oss frem til det som trengs*, men at det fremdeles er en vei å gå:

En annen ting, er det med psykisk helse, hvordan ta vare på seg selv og andre. Vi har et for dårlig apparat for disse elevene. Vi har ikke mange som går til behandling, men veldig mange burde ha gått. Vi har fått beskjed om at enkelte er for syke til behandling, men de kommer på skolen likevel. Og da er det vi og miljøveilederne som håndterer det.

Enkelte sa de kunne ønske seg et mye tettere samarbeid med psykiatrien, men også at for eksempel BUP fikk økt kompetanse på deres elevgruppe. En ansatt sa blant annet:

Jeg jobber med elever både på GS og i ordinære klasser. Det er ikke tvil om at behandlere i BUP er mye flinkere til å hjelpe norske jenter med angst, enn minoritets-språklige elever med PTSD. Det handler også om en tradisjon og kompetanse i helsetjenestene generelt. Jeg har veldig godt inntrykk av flyktningehelseteamet, der har de god kompetanse. Men vi har en håndfull elever som har vært henvist til BUP, som har så sterkt symptomtrykk, at vi får dem tilbake med beskjed om at de ikke er behandlingsbare per nå, men det er veldig viktig at de går på skole. Det er en kjempeutfordring for de lærerne som står i det med disse elevene.

En annen ansatt sa følgende:

Helse burde vært mer på. Vi er veldig gode til å fikse veldig mange ting på skolen. Vi har elevene der rett foran oss – vi må fikse det som oppstår. Men vi opplever å få lite hjelp fra helse. Det er frustrerende. Vi opplever at det er vi som blir førstelinja også på dette området. Vi kan stå der med en elev med selvmordstanker på en fredags ettermiddag. Så får vi beskjed fra helsevesenet at nei – dere må kontakte fastlegen først. Vi kan jo ikke bare slippe eleven. Jeg kunne ønske det var et akutt-team vi kunne bruke.

Flere mener skolen trenger mer ressurser på dette, og andre områder, både for å hjelpe elevene og for å unngå langtidssykemeldinger og utbrente ansatte. En av dem vi intervjuet sa i denne sammenhengen at *jeg syns vi blir presset for langt noen ganger, og jeg tenker at siden vi fyller så mange roller, så burde noen passe på oss også.*

Samarbeid med andre instanser

Ansatte viste i intervjuene til flere gode erfaringer med samarbeid med andre instanser utenfor skolen:

Når vi har hatt samarbeid med elever om overganger til NAV eller INN, når vi har hatt gode samarbeidspartnere og fått til tett samarbeid, så har det fungert godt, og vi har fått laget egne planer for dem.

Vi er nå i et prosjekt, 0-24, der vi har fått til en ordning der BFT og INN er her [på skolen] en dag i uka, fra 12-14, helt uavhengig om det har dukket opp saker. NAV skal også komme. Mange elever benytter seg av disse tjenestene. Alle har dårlig systemforståelse og sliter med å gå på riktig kontor eller spørre rett person. Istedenfor å sende dem på rett kontor, så kommer BFT og INN til oss og har kontortid her. Det er en suksess! Psykologer også, de burde være her. Elevene våre de drar ikke ut, det er for vanskelig.

En annen sier videre:

Jeg kjenner litt på at det traff, det å få en nærhet til tjenester som vi ikke skal være tilbyder av, men som vi ser at de bruker så enormt mye tid på. Tjenester som man skal forholde seg til, men som kanskje ikke eksisterer i hjemlandet.

De ansatte opplever dette som en fordel av flere grunner. For elevene blir tjenestene mye mer synlige og tilgjengelige. De får tilgang på tjenester i skoletida og slipper å ta fri for å oppsøke offentlige kontorer. Det er personer med spisskompetanse som kommer og hjelper elevene, i stedet for at lærerne skal forsøke å svare dem på alle områder. Enkelte av lærerne opplever det dessuten som invaderende i elevens privatliv at de skal inn i personlige saker knyttet til for eksempel inntekt og skatt, og setter pris på at nøytrale fagfolk kan bistå ungdommene i stedet. En annen påpeker at dette også kan ha en positiv «smitteeffekt» videre til hjemmene; mange av disse elevene er ressurspersoner for familiene sine.

Lærerressurser

Både blant lærere og elever ble det etterspurt flere ressurser i skolen knyttet til morsmåslærere og vikartjenester. Flere av elevene skrev i enquêten at de setter stor pris på å ha morsmåslærere. Samtidig svarte en del andre elever at de savner en slik ressurs. Dette er med andre ord en ressurs som ikke alle elevene har tilgang på. Inntrykket er at dette var mer på plass da undervisningen var lagt til Ladebekken. Enkelte av lærerne opplever at tilgang på morsmåslærere var noe av det de mistet i flyttingen til videregående skoler:

Elevene har kjempelite morsmålsstøtte. Og det skulle jeg ønske at det ble et annet system på. Det er nedprioritert. (...) Det var mer før på Lade – det var en større ressurs der. Der hadde vi et tolærersystem, men nå er jeg alene med 19 elever.

Lærere, av dem også flerspråklige lærere vi var i kontakt med i evalueringen, påpekte at arbeidsbetingelsene for morsmålslærere må bli bedre. Slik det er nå er det ofte svært små stillinger som utlyses. En sa for eksempel:

Jeg kunne ønske at fylket og kommunen hadde et godt samarbeid sånn at det ble mer attraktivt å være morsmålslærer. Hvis man slår sammen ressursene, må jo det være mulig. Ikke 10 prosent på en skole, 10 prosent på en annen.

Inntrykket ut fra tilbakemeldingene fra elever og ansatte er at det har vært bedre tilgang på morsmålslærere på Heimdal enn på Charlottenlund. Motsatt, kan det virke som om Charlottenlund har hatt bedre ordninger for å dekke opp behovet for vikarlærere. På Heimdal vises det til at det gjerne blir «hull» i undervisningen hvis lærere er borte, eller det settes inn vikarer som ikke er kvalifiserte. En av de ansatte sa:

Vi har en assistent, men med en gang noen er syke, blir han vikar. Så de elevene som har ekstra behov får aldri assistent. Og assistent er ikke lærerutdannet. Det syns jeg er veldig uproft, han skal ikke ha spes.ped. klasser. Det er kanskje ok en gang, men dette er nå blitt den faste ordningen.

På Charlottenlund fikk vi forklart at de har hatt en relativt gunstig økonomisk situasjon det siste året, og de har hatt godt med lærerressurser. Dette har for det første minsket behovet for vikarer betraktelig, og de har kunne ha en stabil ansattgruppe i GS-klassene. For det andre har de hatt mulighet til å dele opp klassene i flere små grupper, noe som har gitt bedre støtte ut fra behovene elevene har. Disse erfaringene peker antakelig mot at det generelt ville være gunstig å satse på økte lærerressurser i kombinasjonsklassene.

Når det gjelder ressurser til undervisningen viste lærere også til at de kunne ønske klassene deres hadde tilgang på flere av spesialrommene på skolen, som for eksempel naturfagslab. For det første ville dette kunne gi bedre undervisning i GS, og for det andre ville det kunne forberede elevene bedre til det videre løpet. *Når elevene begynner på videregående skal de kunne oppføre seg på lab, kjøkken og gymsal. Det er forventet, men de får ikke tilgang mens de går her*, påpekte en lærer.

Behov for differensiering

En av de store utfordringene – som både elever og ansatte er opptatt av – er at det er veldig store forskjeller mellom elevene når det gjelder faglig nivå. De har svært ulike forutsetninger når det gjelder å få utbytte av undervisningen i kombinasjonsklassene, og til etter hvert å klare seg gjennom videregående. Mange av dem vi intervjuet har jobbet med målgruppa i mange år, og erfarer at elevgruppa har endret seg, og at nivåforskjellene innad i klassene har økt. To av lærerne sa følgende:

Sammenlignet med da jeg først begynte på ungdomsgruppa, så har vi større spenn nå. Og hvis de møter på skolen, så rykker de opp og går årene sine. Vi kan ikke holde dem igjen. Så blir det et stort spenn, siden noen kommer som analfabeter, mens andre har 10 års skolegang.

I årene siden vi startet opp, har målgruppen på GS endret seg. Bølgen med unge afghanere er på vei ut og det er mange fylkeskommunale elever nå. Vi har fortsatt en del spor 1 elever, men også mange skolesterke elever. Det har blitt stor strekk i laget.

Slik migrasjonssituasjonen i Europa og verden ser ut i dag er dette en trend som nok vil kunne vedvare en stund. Flere pekte på at skole kanskje ikke er den rette løsningen for alle heller:

Vi har elever som ikke er laget for å sitte på skole, har ikke grunnlag eller interesse. Men de kan ha veldig stor arbeidsevne. Vi burde lage muligheter for å kombinere skole og praksis, eller bare praksis. Det hadde vi som kommune og fylke fått så mye igjen for. De trenger ikke være «spesialelever», bare noen som heller kan gjøre noe praktisk.

Flere viste til at de på Heimdal tidligere hadde en PGS-klasse der det var mulig med mer praksis. Erfaringene fra dette var positive og flere sa de savnet dette tilbudet. Andre viser til at videregående skoler per i dag generelt er svært gode til å tilrettelegge og finne individuelle løsninger for elever, noe kommunen bør se til:

Videregående har aktivt laget systemer for å fange opp elever som ikke får til å gå på skolen. De har en egen oppfølgingstjeneste og verktøykassa vi har i fylket er nærmest utømmelig. Vi har elever som mottar opplæringen sin i bedriften til faren. Tar fagbrev ett og ett fag av gangen. Sånne ting får vi til i videregående så lenge vi kan kalle det utdanning. Men det er ikke det samme i kommunen.

Det denne læreren og andre pekte på, er at man ikke bør vente til videregående med å lage mer skreddersydde løp for elevene. For mange av elevene ville det nok være gunstig å kunne få mer tilrettelagte løp allerede i GS.

Det handler også om å kunne differensiere undervisningen bedre innad i de ulike klassene på GS. På Charlottenlund har de utviklet en ny modell for dette som skal prøves ut fra høsten 2022. De har ordnet et nytt system for timeplanene der de har samordnet tidspunkt for undervisningen i ulike fag for alle klassene. Alle elever i G2, G3 og G4 har dermed for eksempel norsk på samme tidspunkt. Elever kan da følge undervisning i den norskklassen som passer deres nivå best, uavhengig av hvilken klasse de hører til. En elev i G2 som er sterk i matematikk kan følge undervisningen til G4 – en elev i G4 som får mer ut av engelskundervisningen på et lavere nivå kan for eksempel følge G2 i engelsktimene. Som nevnt over har Charlottenlund opplevd god tilgang på lærerressurser det siste året, og det er noe av grunnen til at de har kunnet utvikle en slik modell, der elevene kan pendle mellom nivåene som passer dem best.

Har elevene blitt bedre forberedt til videregående?

Et av spørsmålene vi ønsket å belyse i denne evalueringen var om elevene har blitt mer forberedt til videregående gjennom å gå i kombinasjonsklasser. Dette er derfor et spørsmål vi har stilt til ansatte i intervjuene. Mange av lærerne pekte spesielt ut en gruppe de mener har hatt stor gevinst av kombinasjonsklassene, nemlig elever som ankommer Norge sent i ungdomsskolealder, og som dermed går ut ordinær grunnskole relativt raskt etter ankomst. Denne gruppa har rett på videregående opplæring, men har ofte for lite språklig og/eller faglig grunnlag til å kunne fullføre opplæringen. Disse elevene fikk tidligere tilbud om innføringsklasser, men er nå inkludert i målgruppa for kombinasjonsklassene. I kombinasjonsklassene er det mer muligheter for differensiering slik at elevene kan få tilrettelagt undervisning ut fra sine behov, mente lærere som sammenlignet tilbudet med de tidligere innføringsklassene.

Flere pekte på at elevene har økte muligheter til å bygge opp sosial kompetanse sammenlignet med tidligere da de gikk på skole segregert fra jevnaldrende ungdommer:

De får bedre sosial kompetanse, de ser de videregående elever, de går til klasserommene og ser strukturene. Selv om de ikke er helt med på det, så ser de at det er party i kantina i russetiden, på valentinesday og til halloween.

Enkelte lærere sa dessuten at de opplever at elevene de har nå er roligere enn før, og de mente det skyldes at de ser hvordan andre ungdommer i videregående oppfører seg:

Det er ikke så mange med voldsomt uttrykk nå, de har blitt regulert ved å se hvordan klassene har pauser, hvordan folk oppfører seg i kantina, hva man har på seg.

De ga også andre konkrete eksempler på endringer som kan forberede elevene på det videre løpet:

Nå har de samme PC som de bruker på videregående. De får opplæring i det, og det blir ikke like stort sjokk. På Lade hadde de ett rom med PCer, og det varierte om de fungerte. Så der har de bedre grunnlag – ting de kan nå, når de begynner.

Vi spurte også om lærerne opplever at elevene har blitt bedre i stand til å velge riktig utdanningsløp i videregående skole. En svarte for eksempel:

Inntrykket er at de har blitt bedre på dette. Det er mer HO, tipp og yrkesfag. Dette har blitt mer realistisk. Det er fordi de er på en videregående skole. Lærere er inne og forklarer hva linjene er, og det gir mer realistiske forventninger. Det hadde vært enda bedre om elever kom inn i klassene også.

Også andre mente at kombinasjonsklassene har gitt elevene et mer realistisk bilde av hva det vil si å gå på videregående. Ikke minst har det ført til mer positive holdninger til å skulle velge yrkesfag, opplever enkelte. Når elevene ser at også mange norske ungdommer velger yrkesfag blir det normalisert og ansett som «godt nok». Men også på dette punktet er det flere som savner en større innsats og bedre utnyttelse av at kombinasjonsklassene befinner seg på videregående skoler. I flere av intervjuene uttrykte ansatte bekymring for at enkelte elever nok ikke har forutsetninger for videregående opplæring, selv om de er i slutten av G4:

Jeg mener at få av G4-elevene våre er klare for videregående. Men de har gått årene nå og vi kan ikke holde dem tilbake lenger. Jeg jobber i videregående også og tenker at de er ikke klare til det.

Flere pekte på hospitering som en mulighet de har benyttet i (for) liten grad:

Når vi først er på en videregående skole, kunne jeg ønske mer hospitering. Jeg kunne ønske elevene våre i større grad kunne få være tilskuere i de norske klassene. De har veldig urealistiske forventninger til videregående. De hadde trengt å være inne i klasserommene. Vi burde benytte den muligheten mer.

En annen sa:

Før, da vi var på Lade, så møtte de ikke opp på hospitering, eller de fant ikke frem til der de skulle være. Nå her, er det bare å følge dem bort i gangen.

Som pekt på tidligere syns mange av elevene at de går lenge nok i GS-klassene, og en del har det travelt med å komme seg videre. Samtidig står lærerne fort i et dilemma hvis de ser at enkelte elever overhode ikke har forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring. Igjen kan en bedre bruk av grunnskolelærere over i videregående opplæring være en av flere mulige løsninger.

I intervjuene med G4-elever spurte vi om de gledet seg til å begynne på videregående og om de følte seg forberedt. Svarene vi fikk var blandet. Noen gledet seg til å komme videre, mens andre gruet seg. De var spente på hvordan det skal gå faglig sett, men kanskje i enda større grad var de redde for å miste det sosiale samholdet de opplever å ha i kombinasjonsklassen, både mellom elever og mellom elever og lærere. Følgende er noen av uttalelsene fra elevene:

Vi må være klare for at når du begynner på vanlig skole, så det blir vanskelig. Og du er på egenhånd, du må gjøre alt selv. Du får ikke hjelp fra andre elever.

Det er viktig å ha det bra i klassen, føle at man kan snakke uten fordømming. Jeg har snakket med flyktingene på skolen her, og de syns det er det verste – de andre elevene. Ikke lærere eller faglig.

Du får ikke samme hjelp neste år på vg1. De sier bare «sjekk canvas, du må gjøre det selv». Lærerne på GS de ser alle, behandler alle likt, og åpner for å hjelpe med alt mulig. Vi er nesten alle kommet til Norge uten foreldre, så vi snakker med dem som om de er foreldrene våre. Alle lærerne er mer psykolog på en måte. De lærer jo mye av oss også. De får mer kunnskap om hvordan vi opplever Norge.

Integrering og samhandling mellom elevene

På spørsmål om hva som er det beste med skolen var det flere i enquêten som pekte på det sosiale og det å kunne treffe jevnaldrende. En elev sa for eksempel:

Det beste med skolen er å treffe venner og møte andre elever. Det som er fint med å møte nye folk og få venner i denne klassen er at alle er forskjellige. De er morsomme, og vi forstår hverandre. Vi har mye til felles. Vi lærer om hverandres land og sånne ting. Vi forstår hverandre veldig fort. Og vi blir nære venner.

Mange av elevene viste i tillegg til at de liker at skoletilbudet er tilknyttet en videregående skole. Eksempelvis svarte en elev følgende i enquêten:

Jeg synes det er superbra at vi er på videregående selv om vi er i GS-klassen. Vi har fått mulighet til å bli kjent med norske ungdommer. Hvis vi hadde gått på skole bare med innvandrere så hadde det ikke vært så bra for meg for jeg ville følt meg annerledes. Når vi går på skole med norske elever så føler vi oss trygge fordi vi føler oss som en del av samfunnet.

Ansatte vi intervjuet, både lærere og ledere, pekte på at mange av elevene tidligere hadde et stort ønske om å flytte fra Ladebekken til ordinære videregående skoler. De ønsket å gå på skole med norske ungdommer, og mange av dem hadde nok relativt store forventninger til hva det ville innebære sosialt for dem å flytte skoletilbudet til en videregående skole. Både i klasseromssamtalene og enquêten pekte imidlertid mange av elevene på manglende integrering og lite sosial kontakt med norske ungdommer som utfordrende. Også lærere, både på Heimdal og Charlottenlund, snakket om dette:

Jeg synes nå det ser ut som elevene trives og har det bra her, men de etterlyser kontakt med de norske elevene. Mange opplever seg som tilskuere til det norske livet. Det har blitt enda tydeligere her enn på Ladebekken.

Det er litt nedslående. Lade ble beskrevet som en satellitt. Og man tenkte at når man flyttet så skulle det bli bedre her. Men det virker som man har flyttet med seg problemene.

Da elevene gikk på Ladebekken ønsket de seg bort fra en egen skole *bare for utlendinger*. Som læreren over uttrykte, har flytting til en videregående skole nok ikke gitt den sosiale gevinsten som mange av ungdommene håpet på. Følgende er hentet fra klasseromssamtaler med elevene:

På Lade var det bare flyktninger. Men jeg synes det er nesten det samme her. Vi blir en egen gruppe. Vi er på et eget sted og det er ikke så mye integrering i skolen. Vi er skilt ut i et eget hjørne. Det er mye bra undervisning og veldig bra lærere. Men jeg er sint på det norske systemet, på skolegreiene. Det er ikke så mye mulighet til å integrere seg. Det tar lang tid.

Det er ingen integrering her på Heimdal, mellom GS og norske ungdom. På «Vi på Heimdal», de sier det er så bra, men folk er bare sammen med sin klasse. Hva er integrering i det norske samfunnet? Vi må alltid ta kontakt med nordmenn, de gjør det ikke. Vi trenger aktiviteter med dem. Muntlig og fysisk aktivitet. Det er vanskelig med det norske samfunnet. (...) Lærerne prøver å gi oss integrering, men de norske elevene vil ikke snakke med oss.

Flere opplever altså at det sosiale innad i GS-klassene fungerer fint, men de skulle ønske de også var mer med de øvrige elevene ved skolen. Opplevelsen av å stå utenfor gruppa av majoritetselever ble også beskrevet i den skriftlige delen av undersøkelsen. På spørsmål om hva de kunne ønske var annerledes, viser følgende eksempel til det mange av elevene på ulike måter uttrykte:

Det vanskeligste vi opplever hver dag på skolen er å få venner. For det første er det sånn at vi er fra forskjellige land og har forskjellig kultur, bakgrunn og språk. For det andre handler det om hvordan systemet er bygd opp. Det er nesten umulig å få kontakt eller bli kjent med norske ungdommer. Den beste måten å lære språk på er gjennom å snakke det. Det kan man gjøre bare hvis man har en venn.

Mange viste til at manglende språk hindrer dem fra kontakt med andre elever, samtidig som de ønsker mer kontakt med norske elever nettopp for å lære mer språk. Som en sa det: *Hvis vi snakker bare med andre GS-elever, så lærer vi ikke noe nytt, vi bruker bare de ordene vi kan fra før.*

På Charlottenlund pekte både ansatte og elever på at lokaliseringen av GS-klassene i en egen paviljong ved siden av skolens hovedbygg byr på ekstra utfordringer. Elevene sa at de føler at de er plassert utenfor eller at de går på en annen skole enn resten. Flere lurte på hvorfor det er de minoritetsspråklige elevene som skal være i et eget bygg:

Jeg synes det er veldig vanskelig med integreringen, fordi alle utenlandske elever går samme sted, mens de norske elevene går på den store skolen. Vi går på den samme skolen, men klassene våre er skilt ut fra skolen. Alle vi utenlandske elever vet om hverandre og vi er veldig sosiale, og vi er venner. Men vi er ikke norske. Jeg tror at hvis vi får gå på samme sted som de norske elevene kan det hjelpe oss med integreringen.

Også enkelte av de ansatte pekte på dette:

Mye av utfordringen er nok at de har vært her ute i paviljongen. Da blir det enda færre møteplasser. Det blir veldig vanskelig uten felles arenaer. Da vet man ikke hva man har til felles.

Men som vist til over, opplever elever og lærere de samme utfordringene knyttet til integrering på Heimdal også, der arealene til GS er en del av hovedbygget. Også andre viser til at plasseringen av klasserom i en egen paviljong kanskje ikke er hovedproblemet:

Elevene snakker om at de ønsker seg til hovedbygget. I fjor hadde vi en klasse som var der, men jeg vet ikke om det ga noe mer integrering. Elevene ønsker mye mer kontakt med de norske elevene. Når de går inn i hovedbygget også så søker de jo til

andre minoritetsspråklige elever. Mange opplever det som trygt å være i en egen liten gruppe. Mens andre er veldig ivrige til å ta kontakt med norske.

Hvordan man kan skape bedre integrering og samhandling mellom elever på tvers av klasser og program, er et stort og vanskelig spørsmål det ikke finnes enkle svar på. Ved begge skolene har det vært iverksatt ulike tiltak for å fremme integrering og kontakt mellom elevene. På Heimdal videregående har de blant annet igangsatt tilbudene *Vi på Heimdal* og *Vi på Saupstad*. Sistnevnte var et samarbeidsprosjekt med Tiller videregående skole³. Tilbudene består av ulike aktiviteter, blant annet leksehjelp, matservering, quiz, spill, foto, dans og lignende. Dette omtales som gode tiltak og fine tilbud til elevene. Lærerne opplever også at det er en *god miks* av elever på arrangementene, men at dette kanskje fungerte best i den perioden de samarbeidet med Tiller. En av lærerne på Heimdal beskrev tilbudet slik mens det ennå var i gang:

Vi på Saupstad er en paraply til Vi på Heimdal og Vi på Tiller. Elevene kan dra på begge skolene. Tiller er en skole med mange minoritetsspråklige elever som går i ordinære klasser. Men Heimdal, her er det idrettslinje og tradisjonelt ikke mange minoritetsspråklige elever. Så når vi ser på tilbudene, de driftes i utgangspunktet likt på de to skolene. Men det er kjempepopulært på Tiller, og hele elevgruppen er med der, men spesielt minoritetselvene. På Heimdal er det blitt et tilbud for GS, tenker elevene. Det har skjedd noe der. Det handler litt om kultur på skolen, elevgruppe og tilhørighet på avdeling. Mens minoritetsspråklige på Tiller går i ordinær skole, går de mer på egen avdeling her. Dette er en interessant betraktning på en ulikhet som ikke hadde trengt å være der, men som er der. Jeg tror det er vanskelig for våre elever å bruke kantina, få kontakt med norske elever. Det har de stort ønske om.

På Charlottenlund har de SAMMEN som er et prosjekt finansiert av SOS Barnebyer. En av rådgiverne vi intervjuet beskrev det slik:

Jeg er med som voksen i «SAMMEN» prosjektet, der ungdom som har flyktet alene til Norge og norsk ungdom får mulighet til å bli kjent med hverandre. SOS Barnebyer finansierer prosjektet og det er flere kommuner som er med. På Cha er det 7 elever fra vg1, vg2 og vg3 og 6 elever fra G3 Trovo som er med på dette. Vi har vært «sammen» på bowling, fotballkamp, kino og i Pirbadet. I tillegg har det vært arrangementer på skolen, for eksempel spill-kveld.

³ Tiller vgs har i en periode lånt lokaler i nabobygget til Heimdal vgs, i påvente av oppussing av skolen. Høsten 2022 flyttet imidlertid Tiller tilbake til sine egne lokaler. Det er i dag Trondheims nye videregående skole, Cissi Klein vgs, som midlertidig bruker lokalene i nabobygget til Heimdal videregående skole.

Flere av elevene vi snakket med har deltatt på SAMMEN, og syns det har vært en positiv opplevelse. Men her, som på Heimdal, opplever de at de norske ungdommene er vanskelige å få med. En av elevene sa for eksempel: *Norske elever nekter å være med fordi de syns bare det er utenlandske elever der.* Det er ingen av dem vi snakket med som er imot tiltak som *Vi på Heimdal* eller *SAMMEN* på Charlottenlund. Flere av lærerne opplever imidlertid at denne typen tiltak har en begrenset effekt når det gjelder integrering. En sa for eksempel:

Jeg tror vi er litt naive når det gjelder integrering. Ungdommer blir ikke venner bare ved å gå på samme skole. Ungdommene er venner med de som de gikk på ungdomsskolen med, eller de blir kanskje kjent med noen i samme klasse. Så blir de etter hvert litt kjent med de nye klassekompisenes gamle venner. Sitter i kantina sammen med dem. Det er sånn det fungerer. Relasjonsbyggingen skjer gjennom grupper. Man kan godt arrangere pizzakvelder, men elevene blir ikke venner gjennom det. De kommer, og så går de hvert til sitt igjen etterpå.

Andre pekte på at økt grad av faglig samarbeid på tvers av klassene kan føre til at elevene blir litt kjent, og at det da blir lettere å ta kontakt med hverandre også på andre arenaer som kantina eller sosiale aktiviteter etter skoletid. *Man må være i en felles kontekst for å bli kjent*, blir det sagt. Flere av elevene hadde tilsvarende betraktninger og en kom for eksempel med følgende forslag:

Vi burde hatt dem [norske elever] på besøk her. Vi hadde en lærer som inviterte elever hit som gikk på samfunnsfaglinja og vi samarbeidet med dem. Da var det lettere å snakke med dem når vi møtte dem i gangen.

Enkelte pekte på at man i større grad burde bruke arenaer der alle elevene stiller likt, for eksempel sport. På Heimdal deltar elever fra GS for eksempel i skolens volleyballturnering, og en sa i denne forbindelsen:

Det er ikke sikkert de blir venner med de norske elevene de spiller mot. Men hvis de slår dem i en kamp blir de lagt merke til og de beste spillerne får litt status. De blir nok ikke nære venner etterpå, men elevene våre blir i større grad en del av «vi'et». Og det er integrering det og.

Også andre vi intervjuet påpekte at det ikke handler om at *alle skal bli bestevenner*, men at det finnes mange dimensjoner av inkludering og integrering. Noen kom med eksempler på det de omtalte som en *motsatt form for integrering*, der norske elever kan inkluderes for eksempel i såkalte bonusfag⁴ på GS eller i andre aktiviteter:

⁴ Elevene på GS har noen timer med bonusfag i uka, som er timer som er mindre faglige og mer rettet mot aktiviteter. Eksempler på bonusfag er yoga, turgåing, matlaging og trafikal grunnkurs.

Det er litt omvendt integrering innimellom også. Elevene våre spiller for eksempel basket. Noen norske kommer. I stedet for at elevene våre får være med de norske – så er det noen norske som slår seg sammen med våre elever.

Det er heller ikke sånn at det kun er de minoritetsspråklige elevene som har noe å lære av de norske elevene. Ved en av skolene fortalte de for eksempel at de hadde intervjuet en del jenter på skolen om utdanning. De erfarte da at jenter fra GS-klassen hadde helt andre perspektiver og bidrag enn ungdommene som hadde vokst opp i nærområdet. Følgende ble understreket:

Det er veldig berikende å ha ungdommer med ulike bakgrunner her på skolen. Hadde vi bare fått til dette med vennskapsbroene også så ...

Det handler om helhetstenking, og om å skape bedre integrering mellom fag og aktiviteter på tvers av skolen. Det handler også om å diskutere hva man legger i begrepet integrering, ble det påpekt. Som vist til over er det kanskje ikke et mål at alle skal kjenne alle. Og som en sa, selv om elevene deres innimellom mest er tilskuere til, framfor deltakere i skolemiljøet for øvrig, kan det likevel ses som et skritt på veien mot integrering og deltakelse. Selv om elevene ikke nå har masse norske venner, så er de del av et norsk ungdomsmiljø i langt større grad enn det de var på Ladebekken. En ansatt sa for eksempel:

Det er absolutt positivt at vi har flyttet hit. For det er mange faser i integreringen også. Det handler om å se norske ungdommer, se russ, se hvordan norske oppfører seg. Det handler ikke bare om å få seg norske venner. Det handler om andre former for integrering også.

I et annet intervju ble følgende sagt:

Hvis oppdraget i denne evalueringen er å vurdere om det var rett å flytte, så er svaret et rungende ja. Det var riktig. Det er en styrke for våre elever, og en kjempestyrke for de andre elevene på skolen. Om de ikke omgås så mye, så opplever de uansett et mangfold i skolehverdagen, som kun er med på å fremme toleranse og forståelse.

Det ble vist til at skolene arrangerer pride-dag og grønn dag, og andre markeringer som elevene ikke ville fått med seg på samme måte om de var lokalisert sammen resten av voksenopplæringen i Trondheimsporten eller i egne lokaler på Ladebekken. Andre påpekte tilsvarende at integrering er en prosess som tar tid, og som innebærer å lære koder, språk og finne felles interesser med andre ungdommer. En av rektorene vektla dessuten at integrering henger tett sammen med god karriereveiledning, og det å få opplæring i valgmuligheter, system, karriereveier, livsmestring og lignende.

Flere etterlyste en mer overordnet strategi eller plan for integrering, blant annet gjennom en plan for samarbeid med andre deler av skolen:

De ser jo mange norske elever. Men likevel. Vi er som en liten del i en stor skole. Det blir tilfeldig. Det er ingen overordnet strategi for å få til bedre integrering. Det er tilfeldig om man har et samarbeid med lærere på skolen ellers. Det er rart at det er så tilfeldig – at det ikke har vært en bedre strategi.

Andre er litt mer positive, og ser at integreringen har blitt litt bedre over tid, selv om det fremdeles gjenstår noe. En av de ansatte på Heimdal for eksempel mente at det gradvis går i riktig retning:

I begynnelsen skilte nok GS-elevene seg ut. Men nå har vi elever med minoritetsbakgrunn i mange av de ordinære løpene. De skiller seg ikke ut i like stor grad lenger. Og jeg ser at de sitter i kantina for eksempel og er sammen med de andre. Mens Tiller var nabo, kom det også en del venner [andre elever med minoritetsbakgrunn] derfra som var her i kantina. Det er ikke så mye «oss» og «dem» lenger – de var mer «dem» i begynnelsen. Samtidig ser jeg jo at de holder seg litt for seg selv. Men det gjør jo elevene på elektro også.

Rektor ved Heimdal viste dessuten til at flere i russestyret deres våren 2022 hadde minoritetsbakgrunn, derav også russepresidenten. *Det begynner dermed å bli en del med minoritetsbakgrunn som vises og som utmerker seg positivt, og som kan fungere som gode rollemodeller for alle de andre elevene*, poengterte hun.

I diskusjonen rundt integrering viste flere av de ansatte til at elevene har svært ulike forutsetninger og behov også på dette feltet. Det er ikke bare faglig sett at dette er en heterogen elevgruppe, men også når det kommer til det sosiale. Det ble understreket at en del elever kan ha behov for mer skjermede rammer og beskyttelse. En av rådgiverne vi snakket med sa:

De vil gjerne ha norske venner, men når det kommer til et stykke er de kanskje ikke helt klare for det. Det kan være veldig vanskelig å få dem ut i fellesskapet innimellom. Det føles for stort. De vil heller være sammen. De syns det er greit å ta det litt rolig. Og det er slitsomt å snakke norsk hele dagen også. (...) Noen kommer med mye angst. Det kan være helt svart. Så skal de fungere i klasse med en bagasje som er helt forferdelig. Det er behov for å trygge og verne de første årene for de som er mest skada, og ikke snakk om kantina med det første da. Og dette kan ikke læreren ta så det er viktig at vi er der til å ta samtaler og gåturer.

På Charlottenlund skal GS-klasseene flyttes inn til hovedbygget fra høsten 2022 av, og paviljongen de har vært i tidligere skal fjernes. I denne forbindelse har det vært samarbeid mellom lærere, ledelse og eiendomsutviklere om hvordan de nye lokalene i hovedbygget best kan tilpasses GS-gruppa. Enkelte opplever at lærerne ønsker vel mye rom der elevene kan skjermes fra de andre, noe som kan fungere mot hensikten med kombinasjonsklasser. En så for eksempel at det er en fare for at de *drar med seg Ladebekken hit*. Lærere på sin side ser at enkelte av elevene deres er svært sårbare og ønsker muligheter for skjerming. Som med det faglige er det også på dette området behov for å tenke differensiert, framfor at en løsning skal passe alle.

3. Organisering og samarbeid

Vi vil i dette kapitlet se på skolenes erfaringer med organisering og samarbeid i MinoUng-prosjektet, før vi i kapittel 4 går nærmere inn på de økonomiske sidene av saken. Dette kapitlet baserer seg i høy grad på data innhentet gjennom intervju med lærere og ledelse.

Litt for brå oppstart?

I intervjuene spurte vi ledere og lærere om hvilke erfaringer de har hatt med organiseringen av MinoUng-forsøket fra begynnelsen og fram til i dag, samt hvilke erfaringer de har hatt med dette som samarbeidsprosjekt mellom kommune og fylkeskommune. Det første mange av dem svarte var at de mener prosjektet var for dårlig forankret i skolene og blant de ansatte i forkant, og at det ble satt i gang før man hadde planlagt nok. En av de kommuneansatte vi intervjuet mente at *da dette ble bestemt opplevde ingen at de hadde vært med på å bestemme det*. En som er ansatt i fylkeskommunen opplevde det samme:

Jeg tror kanskje de kommunale lærerne følte seg litt slengt inn i videregående skole og de jobbet for å prøve å finne tilbake til det de hadde. Jeg tror mange av de kommuneansatte stilte spørsmål ved hvorfor man skulle endre skoletilbudet. Mange av dem mente man hadde et system allerede som fungerte godt. Flytting av ungdomsgruppa var nok ikke så godt forankret blant de ansatte.

I det første året med elever i videregående fra TROVO, hadde begge skoler fremdeles innføringsklasser, og det første året hadde de dermed GS-klasser og innføringsklasser parallelt. Fra høsten 2019 ble dette slått sammen, men det var en del motstand mot dette også både fra lærere i innføringsklassene og de kommunale lærerne, ble vi fortalt.

I tillegg til den manglende forankringen av prosjektet, ble oppstarten av MinoUng beskrevet som *uorganisert, lite planlagt, tilfeldig og kaotisk*. På Charlottenlund var planen at GS skulle inn i en egen paviljong, grunnet plassmangel i skolens hovedbygg. Flere påpekte at plassering i egen paviljong nok ikke var det beste utgangspunktet for kombinasjonsklassene, og dette møtte ytterligere kritikk da det viste seg at paviljongen ikke en gang var på plass til skolestart høsten 2018. Den kom på plass først etter et halvt år, i mars 2019. En av de fylkeskommunalt ansatte vi intervjuet ga følgende beskrivelse av oppstarten:

Jeg møtte 8-9 kommunalt ansatte lærere i butikken⁵ på skolen. Det var der de holdt til i første omgang. Paviljongen de skulle bruke skulle være klar til skolestart, men hadde blitt forsinket. Hele gjengen som hadde kommet fra TROVO var forsvilt. De følte seg ikke særlig velkommen til den nye skolen. I begynnelsen var det mange sykmeldinger og det var ikke et godt arbeidsmiljø. Da de flyttet over i paviljongen og mot slutten av skoleåret hadde ting blitt bedre, og det ble bedre stemning. Det løsna litt da de fikk egne kontorer og egne lokaler.

Ansatte som skulle til Heimdal, opplevde også en tung start:

Vi kom til en nybygget skole samtidig som 1000 andre elever. Det var nytt for alle. Det ga jo noen fordeler. Men samtidig var det ingen strukturer eller orden. Det ble litt klabb og babb i starten.

I tillegg opplevde Trondheim en tragisk dobbeltdrapssak rett etter skolestart høsten 2018, og GS ved Heimdal ble spesielt rammet av denne saken.

Ansatte ved begge skolene opplevde også mye trøbbel da datasystemene ikke var på plass. For det første var det vanskelig å finne løsninger for å forene kommunale og fylkeskommunale systemer. For det andre sammenfalt oppstarten med sammenslåingen av Nord- og Sør-Trøndelag, og IT-ansvarlige i fylkeskommunen var derfor allerede opptatte. Flere erfarte at de videregående skolene var dårlig informert og at det var uklart hvem som skulle ha ansvar for innkjøp av bøker, materiell og møbler. Det var uavklart om kommunen skulle sørge for dette, eller om fylkeskommunen skulle handle inn og så fakturere kommunen i etterkant. Mange av dem vi intervjuet savnet rett og slett en bedre planlegging i oppstarten av prosjektet:

Det gikk for fort i svingene i oppstarten og det var mye som ikke var på plass. Det var to ulike system som skulle jobbe sammen, med ulike regler og ulike plattformer.

Selv om mye har gått seg til i løpet av de fire årene siden oppstarten er det fremdeles enkelte utfordringer som det ennå ikke er funnet løsninger på. Dette gjelder for eksempel å finne løsninger for felles datasystem.

I flere av intervjuene sa ansatte at de mener det manglet en overordnet ledelse av MinoUng i oppstarten, og flere savner fremdeles en tydelig overordnet strategi, plan og ledelse for prosjektet. Følgende er et eksempel hentet fra intervju med lærere:

⁵ Dette er lokaler som utdanningsprogrammet Salg, service og reiseliv normalt benytter til butikk.

Det har vært mye rot, men vi har ikke tid eller overskudd til å ta alle kampene. Man blir trettet ut i løpet av årene av alle tingene som dukker opp. Vi har ikke overskudd til å ta tak, eller jobbe mer for elevene. Vi etterlyser mer ledelse som kunne ha tatt tak.

En av kollegaene fulgte opp med å spørre om *hvilken ledelse* vedkommende mener, og sa videre at noe av problemet nettopp er at det ikke finnes noen tydelig, overordnet og felles ledelse for kombinasjonsklassene ved Charlottenlund og Heimdal. Inntrykket er at ansatte opplever den interne avdelingsledelsen for GS-klasse ved skolene som god, men at de samtidig savner ledelse på nivåene over. Ansatte savner også samarbeidet med kollegaene som de hadde tidligere da de var samlet på Ladebekken. En sa for eksempel:

Det er veldig uheldig at vi splittet ansattgruppa i to. Vi burde i hvert fall hatt mer samarbeid i etterkant. Nå har vi bare felles rektor, og hun har en svær voksenopplæring. Jeg tror ikke hun kjenner til satellittene så godt. Det har ødelagt veldig mye. Vi har måtte funnet opp mye på nytt.

Også andre viste til solid fagmiljø og god ledelse som to ting de savner fra tida før omorganiseringen, og som de mener delvis har gått tapt i overflyttingen til videregående skoler.

Som pekt på tidligere savner flere av de ansatte en bedre forankring av kombinasjonsklassene i de videregående skolene. Samtidig pekes det på at de heller ikke helt føler seg som en del av TROVO, og det vises for eksempel til at kommunale lærere på Heimdal og Charlottenlund ikke har blitt invitert til julebordet til TROVO. *Dette sier ganske mye om organisasjonen, der vi er veldig på sida både av fylkeskommunen og TROVO*, sa en av de kommunalt ansatte lærerne. En annen opplever at *ingen har ansvaret for oss – vi er «noen andres barn» uansett hvem vi spør*. Andre pekte tilsvarende på at de er avhengige av at systemet over dem fungerer, men de opplever et ledelsesproblem på systemnivå som må tas på alvor:

Det er ingen drivkraft til å løse de praktiske utfordringene. Ingen samlet drivkraft. Ingen som jobber med dette over skolene. Jeg føler jo at enkelte i fylkeskommunen til dels er en slik drivkraft, men at kommunen har enda mindre av det. Alt skal bli til mens vi går.

Ved en av skolene ble vi fortalt at et nytt fast samarbeid mellom den kommunale og den fylkeskommunale rektoren, samt avdelingsleder ved skolen, er på trappene.

Når det gjelder ledelsen av GS-avdelingene, er det skolene selv som har bestemt hvordan de skal organisere dette. På Heimdal har de fram til sommeren 2022 hatt

en leder som kom fra TROVO, og som har hatt den største ansettelsesprosenten sin i kommunen. Charlottenlund har en avdelingsleder som primært er knyttet til fylkeskommunen. De har også hatt litt ulike typer stillinger som avdelingsledere, og det har variert hvilke oppgaver de har hatt på skolen ellers. Vi har prøvd å kartlegge om dette har hatt betydning for utviklingen av kombinasjonsklassene ved de to skolene, uten at vi har fått så mye data på det eller klart å se klare forskjeller mellom skolene som følge av ulik ledelse.

Uforutsigbart felt

En annen utfordring som mange av de ansatte nevnte er at feltet de jobber innenfor er usikkert og uforutsigbart. Det er vanskelig å spå hvor mange og hvem som kommer til Norge og som er i målgruppa for kombinasjonsklassene. Det er derfor også uforutsigbart hvor mange lærere det vil være behov for til enhver tid knyttet til kombinasjonsklassene. Flere opplever å ha et evig «overtallighetsspøkelse» hengende over seg: *Vi har fått beskjed om overtallighet hvert halvår siden vi kom hit. Midt i skoleåret gjorde kommunen omrokninger.* En annen sier:

Jeg trodde vi skulle bli behandlet som en skole her, og at overtallighet følger skoleåret, så læreren får bli med klassen til slutten. Men det er helt sinnssykt, helt vilt. I den ene klassen min er jeg den eneste som har vært stabil hele året. Det ødelegger for undervisningen og kontinuiteten. Vi håpet det skulle bli bedre her – at vi skulle bli behandlet som skole - men vi blir fremdeles behandlet som helse og velferd. Ingen andre skoler har overtallighet til jul, det handler om undervisningstilbudet vårt.

Det vises altså til at det kan være problematisk at TROVO følger budsjettår framfor skolekalenderen. Det pekes videre på at elevene blir sårbare når det er stadig rotasjon av lærere og vikarer:

Vår elevgruppe er de mest sårbare. Likevel skal de tåle å bytte timeplan, bytte lærere. Det fungerer ikke for dem. Og det koster mye for lærerne også.

Også elevene pekte på at de syns det er vanskelig at lærerne slutter i løpet av året. En av elevene skrev følgende i enquêten knyttet til stabilitet blant lærerne:

Det viktigste for fagene er læreren som underviser i faget. For eksempel, når lærerne ikke alltid kommer til timene, og så kommer rådgiver, forskjellige rådgivere, og det blir kaos i klassen og i informasjonen som de vil gi oss. Så kommer det prøve, og vi klarer det ikke. Så, vær så snill, lærer må komme på skolen.

Det er heller ikke enkelt å planlegge for rektorene:

Det hadde vært mye enklere om elevtallet var mer stabilt. Nå må vi agere hver gang tallene går opp eller ned. Det er vanskelig å være leder. Og vi mister masse spesialkompetanse når vi må omrokere på folk. Det blir veldig ustabil for elevene også. Midt i skoleåret så endrer lærersammensetningen seg.

Flere av dem vi har intervjuet mente det ville vært bedre både for skolene, elevene og lærerne om lærere ble ansatt av fylkeskommunen. Andre mente dette *ikke handler om hvor man er ansatt, men om å bli behandlet som en profesjonell lærer*. Flere etterlyste en mer holdbar plan framover, da de opplever at det har vært en del rot:

Hva skal være hvor? Det har endret seg fra år til år, basert på elevsituasjon og økonomi. Først var det tre skoler, Charlottenlund, Thora Storm og Heimdal. Så skulle det være to bufferskoler, Tiller og Byåsen. Så ble det etter planen trappet ned på Tiller. Og det ble litt få elever ett år, kanskje i 2020. Og i sommerferien ble tilbudet på Thora Storm lagt ned. Og da var den egentlige planen at begynneropplæringen skulle være på Thora Storm, siden det var sentralt. Så ble begynnerklassen flyttet til Charlottenlund, men så var det ikke plass der.

Andre viste til at enkelte av elevene har gått på fire ulike skoler de siste årene, og at det er en uholdbar situasjon.

Samarbeid mellom ulike forvaltningsnivå

Det synes videre som at de fleste problemene som fremdeles er uavklart henger sammen med at det er to ulike forvaltningsnivå som skal samarbeide om kombinasjonsklassene. Ledelsen kan synes det er vanskelig å planlegge fordi det er vanskelig å få oversikt over hvor mye penger som kommer fra kommunen, mens fylkeskommunens system med penger per elev synes mer oversiktlig. Det pekes likevel på at det nok er lærerne som har den mest krevende situasjonen knyttet til dette samarbeidet mellom kommune og fylkeskommune:

At både kommunen og fylkeskommunen er involvert, har bydd på utfordringer. Kanskje ikke for elevene i første rekke – men for de ansatte. Det er ennå ikke helt sømløst. Det har vært mange utfordringer å løse underveis med tanke på organisering. Og GS er en liten enhet som skal løse store ting. Det har vært mange ting som kanskje har framstått som bagateller – som e-post og adgangskort. Men til sammen blir det stort. Det har vært slitsomt for de ansatte.

De ansatte vi intervjuet hadde mange eksempler på utfordringer som har oppstått. De må forholde seg til ulike datasystem, ulike e-postsystem og kommunalt ansatte kan ikke printe ut på skolen – de må bruke printere på Trondheimsporten. Kommunalt ansatte kan ikke booke rom på skolene eller sjekke hvilke som er ledige, og er avhengige av at fylkeskommunale kollegaer hjelper til med det. Det er mange slike små eksempler som til sammen blir slitsomt i en arbeidshverdag. Det påpekes at det går utover elevene at lærere må bruke mye tid på praktiske småting.

Andre ting det ble pekt på er at GS-elevne ikke er inkludert i skolens forsikring knyttet til skoleaktiviteter, og de er ikke med i den kulturelle skolesekken. De er heller ikke med i ordningen der skoler kan booke buss for skoleturer. En annen ting som både elever og ansatte nevnte, er at busskort-ordningen for elevene varierer ettersom man er kommunal eller fylkeskommunal. Spesielt elevene snakket mye om dette, da de opplever det som urettferdig at det er ulike systemer for ulike elever. Flere av de ansatte stilte seg undrende til hvorfor ikke alle i denne elevgruppa bare kan få gratis busskort. Dette er en gruppe som allerede har utfordringer knyttet til å gjennomføre et skoleløp, så praktiske ting som transport burde være på plass, og ikke et potensielt konfliktområde.. En av dem vi intervjuet påpekte at det er viktig for denne elevgruppa å føle seg ivaretatt, og at man bør unngå å la dem føle seg nedprioritert:

Hvis vi ønsker å satse på disse ungdommene som en gruppe, og jobbe for at de skal lykkes, så er det kjempeviktig at de har samme opplevelse av skole som andre ungdommer. Det er kanskje greit for 50-åringene å være på voksenopplæringen noen timer. Men disse ungdommene, de ser de andre elevene, at de ikke får det samme. De er aldri på laben, fordi vi er ikke med i romkabalene, så det får de ikke. De legger merke til forskjellene.

Flere opplever at GS-klassene faller mellom ulike systemer. De er ikke del av fylkeskommunen, og på kommunalt plan er voksenopplæringen i Trondheim lagt under helse og velferd, og dermed ikke organisert sammen andre kommunale skoler

Hva fungerer bedre nå og hva har gått tapt?

Mange av de ansatte vi intervjuet i forbindelse med evalueringen har jobbet lenge innen dette systemet og var også med da ungdomsgruppa hadde skoletilbudet sitt på Ladebekken. Flere av de fylkeskommunalt ansatte som deltok hadde tidligere jobbet i innføringstilbud ved de videregående skolene. I intervjuene var det derfor mange som sammenlignet dagens system med det som var tidligere, både for å peke på forbedringer og for å vise til hva de mener har gått tapt med omorganiseringen.

Flere av lærerne sa de opplever at elevene er mer fornøyde med tilbudet de har nå og at de er mer stolte av skolen sin. De opplever at elevene nå har mer lyst til å gå på skolen. Det at de går sammen med norske elever gir også økt status, sammenlignet med tidligere da mange av elevene syntes det var negativt at de fikk et segregert skoletilbud kun for minoritetsspråklige ungdom. Samtidig opplever flere av lærerne at de har klart å ta med seg det viktigste fra Ladebekken, nemlig tryggheten mange av elevene følte ved å ha et eget og tilpasset tilbud for dem som gruppe. En av de ansatte fra Heimdal sa for eksempel:

Det som gjør skolen bra, det ligger i veggene – trygghet, omsorg og et lite, oversiktlig miljø. Det handler også om holdninger blant lærerne. Og det tror jeg vi har klart å ta med oss. Vi er en egen krok her, men det er de fleste andre avdelingene på Heimdal også. Vi har et trygt, koselig sted. Elevene som har gått her tidligere kommer innom i pauser. Det er romslighet, balanse mellom krav og innpakning. Og det er en balanse vi er opptatt av. Vi er usikre på hvor grensen går, men vi er opptatt av å se alle.

Både lærere og ledelse mente elever med videregående rett, men med lite faglig grunnlag, altså de som har kommet til Norge relativt sent i skoleløpet og med lite skolebakgrunn fra hjemlandet, har fått et veldig mye bedre tilbud enn tidligere. De påpekte at kombinasjonsklassene i langt større grad ivaretar behovene denne gruppa har sammenlignet med innføringstilbudene de fikk før. Tilbudet gir mulighet for å planlegge et løp for den enkelte i større grad. Det ble pekt på at den brede kompetansen blant lærere i kombinasjonsklassene, som også dekker grunnskole og språkopplæring, gir elevene et mye mer tilpasset tilbud enn det de fikk i innføringstilbudene i videregående tidligere. En av dem vi intervjuet har inntil nylig jobbet i en annen kommune, og opplever at kombinasjonsklassene i Trondheim er *et helt fantastisk tilbud, preget av profesjonalitet, kompetanse og kvalitet*. Hun mente videre at det å samle kompetanse på dette området til noen få videregående skoler er et viktig grep.

På den andre siden er det også en del av lærerne som opplever å ha mistet noe i denne prosessen. Som nevnt tidligere i rapporten ble det først og fremst pekt på at det faglige miljøet de hadde opparbeidet i stor grad har gått tapt. Da de var organisert som en egen enhet på Ladebekken, var all kompetansen knyttet til målgruppa samlet på ett sted. Flere opplever det som en stor ulempe at dette fagmiljøet ble splittet opp ved at lærerne ble fordelt mellom Heimdal og Charlottenlund. Flere opplevde at de hadde bedre tilgang på morsmåls lærere og flerspråklige lærere da de var på Ladebekken og at det var lettere å organisere tilbudet med en større gruppe av elever. Det ble også sagt at tilbudet til elever med særskilte behov har blitt dårligere, i og med at de har mistet spes.ped. ressurser de hadde på Ladebekken. En sa for eksempel:

Vi har ikke overskuddet til å se enkeltelever og å melde opp enkeltelever som har faglige utfordringer. På Lade hadde vi en egen ansatt som hadde ansvar for å fange opp alle elever som hadde behov.

Videre opplever lærere å ha mistet mye av det de hadde av administrasjon og ledelse på Ladebekken:

De har tatt bort rammene vi hadde. Vi har ingen egen administrasjon her for eksempel. Alt legges på oss. Vi har ikke de rammene vi trenger for å undervise. Vi blir trettet ut av alle ekstraoppgavene vi har fått. På Lade hadde vi ledelse, sosiallærere, administrasjon og spes.ped.lærer som del av den ordinære driften der.

I tillegg til at de opplever å ha mistet det faglige miljøet de hadde, savner altså enkelte av lærerne rammene de hadde da de var organisert for seg selv på Ladebekken.

Hvor går veien videre?

I intervjuene spurte vi både elever og ansatte om hva de tenker bør være veien videre når det gjelder skoletilbud til nyankomne minoritetsspråklige ungdom. Elevene hadde mest fokus på flere tiltak for å bedre integreringen mellom klassene på skolen. Lærere og ledelse hadde i større grad innspill som handlet om den videre organiseringen av tilbudet, og da spesielt knyttet til samarbeidet mellom kommune og fylkeskommune.

Inntrykket, særlig fra avdelingsledere og rektorer, er at de kunne ønske at fylkeskommunen i større grad fikk ansvaret for kombinasjonsklassene. Flere mente at det ville vært mye enklere om kommunen kjøpte tjenestene fra fylkeskommunen. Også ledelse innen kommunen mente at dette kanskje blir den beste løsningen på sikt: *Jeg tror løsningen er at fylket tar inn alle elevene og så betaler vi dem for det, for vi kommer ikke rundt at det er to systemer.* Det pekes videre på at målgruppa for kombinasjonsklassene aldersmessig hører hjemme i videregående og at tilbudet derfor bør organiseres under fylkeskommunen:

Organisatorisk sett kunne jeg ønske at det kun var én eier – at fylket hadde hele ansvaret. De er på en videregående skole, og de er på samme alder som de andre elevene her. Det burde være sånn at alt ble organisert under videregående, og at fylkeskommunen tilbød grunnskoleutdanning til denne gruppa.

Videre ble det vist til at fylket burde overta fordi man *generelt* innen videregående opplæring har behov for den kompetansen som kombinasjonsklassene bringer med seg. En rektor sa:

Min hovedkonklusjon etter disse årene er at jeg ønsker at fylket skal overta dette. Vi trenger denne kompetansen. Alle på denne skolen har svært høy kompetanse, men få har for eksempel spes.ped. Vi har et svært bredt mangfold blant elevene – vi trenger bred kompetanse. Og også mange av elevene våre i ordinære løp har behov for grunnskolekompetansen som disse lærerne har.

Samtidig pekes det på at dette kan medføre ulemper for de som er ansatte i kommunen:

Jeg tenker vel at det hadde vært ryddigere hvis kommunen kjøpte tjenester fra fylket og at vi var fylkeskommunale. Men jeg vet at noen lærere synes det er skummelt, de har vært lenge i kommunen, og begynner på scratch i fylket. Det er ikke alle som tror at de har god nok kompetanse til å jobbe i fylket. De færreste har undervisningsfag for videregående. Jeg har hovedsakelig lett etter lærere med kompetanse i grunnskole.

Jeg kunne ønske hele opplegget ble fylkeskommunalt. Da blir vi i større grad en del av resten. Men mange TROVO-lærere ønsker ikke å bli fylkeskommunale, opplever jeg. De er for eksempel redde for å miste ansiennitet. Enkelte av dem vil tilbake til det som var. Men da det ble overtallighet – det var fylket som ansatte dem. Jeg mener de egentlig har tryggere ansettelse i fylket – det er ikke like ustabil som innen TROVO.

I valget mellom ulike modeller er det altså ulike hensyn som må tas med. Men det er viktig å sikre at dette ikke går på bekostning av enkelte ansattgrupper, for eksempel at de kommunale lærerne mister sin ansiennitet eller at deres kompetanse blir ansett som «mindreverdig» innen videregående opplæring. I tillegg må modellen som velges være fleksibel og ta hensyn til faktorer som at det kommer elever hele året som har behov for å begynne i skole, ikke bare i august. Hvis kombinasjonsklassene i sin helhet skal organiseres under fylkeskommunen må man altså ta inn over seg at dette skoleslaget ikke kan organiseres likt som videregående opplæring, med samme grad av planlegging og forutsigbarhet. Organiseringen må i høy grad ta hensyn til elevgruppa, som på mange måter skiller seg fra elever i videregående opplæring.

4. Økonomi

Vi vil i dette kapittelet belyse de økonomiske sidene av MinoUng-samarbeidet. De økonomiske analysene baserer seg på en gjennomgang av regnskap, refusjonskrav, ressurstildelinger og andre budsjett dokumenter knyttet til prosjektet. Vi har også gjennomgått andre relevante dokumenter, blant annet avtaler mellom Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune om gjennomføringen av MinoUng. I tillegg har vi hatt samtaler med TROVO, representanter for fylkeskommunen og representant fra ledelsen ved en av de aktuelle videregående skolene for å belyse de økonomiske sidene av samarbeidet. For å kunne ha et sammenligningsgrunnlag har vi hatt dialog med rektor for kombinasjonsklassene ved Thor Heyerdal videregående skole i Larvik. Det var denne skolen som først startet opp med kombinasjonsklasser.

Bakgrunn

Siden MinoUng er organisert som et samarbeid mellom Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune, innebærer det at ulike kommunale forvaltningsnivåer er involvert i finansieringen og gjennomføringen av tilbudet. Ved oppstart ble det laget et samarbeidsdokument hvor Trondheim kommune er avtalepartner. De videregående skolene brukes for å gjennomføre avtalen.

Da tilbudet ble satt i gang ble det eksisterende grunnskoleskoletilbudet til nyankomne minoritetsspråklige ungdom i regi av Trondheim kommunes voksenopplæring flyttet til ulike videregående skoler. Etter hvert ble dette grunnskoletilbudet slått sammen med fylkeskommunens innføringsklasser ved de to aktuelle skolene, og man fikk dermed kombinasjonsklasser ved Heimdal og Charlottenlund videregående skoler. Trondheim kommune stilte med økonomiske og menneskelige ressurser, og Trøndelag fylkeskommune stilte med økonomiske og fysiske ressurser (lokaler). Både elever som faller inn under kommunens ansvar og elever som faller inn under fylkeskommunens ansvar mottar per i dag undervisning sammen i kombinasjonsklassene.

To ulike elevgrupper – overlappende behov

Nyankomne ungdommer har rett på et opplæringstilbud, men hvorvidt de kommer inn under retten til videregående opplæring eller grunnskole for voksne avhenger av alder og tidligere skolebakgrunn, og det er ulike forvaltningsnivå som har ansvar for de ulike opplæringstilbudene. Ungdommer som har fullført grunnskole eller tilsvarende, og som

har lovlig opphold i Norge, har rett til tre års heltids videregående opplæring. Retten gjelder innen utgangen av skoleåret eleven fyller 24 år. Elever i denne gruppen kan også ha rett på inntil to år ekstra med videregående opplæring.⁶ Ungdommer over 16 år som ikke har rett til videregående opplæring, faller inn under retten til grunnskoleopplæring for voksne. Det er kommunens ansvar å sørge for at denne elevgruppen mottar et opplæringstilbud, og opplæringen omfatter vanligvis fagene som trengs for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for voksne (Opplæringsloven §4a-1). Elever med rett til videregående opplæring, som dermed er fylkeskommunens ansvar, kan også motta grunnskoleopplæring dersom det er nødvendig for å kunne fullføre videregående opplæring. Begge disse elevgruppene med behov for grunnskoleopplæring inngår i kombinasjonsklassene (MinoUng).

Omfanget av opplæring som elevene mottar varierer veldig siden gruppen er svært sammensatt. Opplæringen består av 4 moduler; 2 for barnetrinn (modul 1 og 2) og 2 for ungdomstrinnet (modul 3 og 4). Opplæringsløpet er i utgangspunktet på 4 år dersom man starter på modul 1. Det varierer hvor lenge elevene er i dette opplæringstilbudet. Noen trenger kun norskurs (ett spor innenfor modul 1), mens andre trenger noe ekstra og kan være i tilbudet i 5 år. I gjennomsnitt benytter de kommunale elevene dette tilbudet i 2-3 år.

Ifølge loven kan fylkeskommunen gi et innføringstilbud til minoritets elever som har behov for ekstra opplæring/norskundervisning. Disse elevene har da mulighet til å bruke inntil to år ekstra på videregående opplæring etter opplæringsloven. For Trøndelag fylkeskommunes elever i Trondheim organiseres innføringstilbudet blant annet som en del av kombinasjonsklassene på Heimdal og Charlottenlund videregående skoler. Representanten for fylkeskommunen som vi snakket med poengterte at fylket ser at tilbudet er nyttig og viktig for å sette elevene i stand til å gjennomføre videregående opplæring.

Fylkeskommunen tildeler midler til fylkeskommunens elever i kombinasjonsklassene, og til innføringstilbud på andre skoler i fylket gjennom en budsjetttildelingsmodell hvor man benytter en sats for antall elever i tillegg til å tilføre midler til miljøarbeider/assistent etter en fordelingsnøkkel på én miljøarbeider per 20 elever. Når fylkeskommunen planlegger dimensjoneringen på antall elever som skal inn i tilbudet, holder de alltid av noen plasser, siden det erfaringsmessig er noen elever som først starter på ordinær videregående opplæring som går over til et innføringstilbud. Dersom elevene er på Heimdal eller Charlottenlund videregående skole så blir innføringstilbudet organisert i kombinasjonsklassene som også omfatter de kommunale elevene.

⁶ https://nafo.oslomet.no/videregaende/nyankomne-16-24/#Ulike_rettigheter_til_opplaering

Dimensjoneringen av kombinasjonsklassene innebærer at fylkeskommunen angir hvor mange fylkeskommunale elever som skal inn i tilbudet, og at kommunen gir signaler om størrelsen på behovet. Da vi snakket med fylkeskommunen ble det påpekt at dimensjoneringen av fylkeskommunen sin andel av tilbudet var relativt «enkel» siden man i større grad velger selv hvorvidt man skal gi dette tilbudet. For de kommunale elevene er det mindre forutsigbart. Det praktiseres fortløpende inntak gjennom året, hvor kommunen har vedtak på oppstart i løpet av 14 dager. Så lenge en ungdom har oppholdstillatelse har personen også rett på grunnskoleopplæring. Kommunen gir signaler om hvor mange elever som skal fortsette på de ulike nivåene av de som allerede er inne i tilbudet, og i tillegg har man noe informasjon om hvor mange som er på vei inn i tilbudet.

Trondheim voksenopplæring (TROVO) mottar en ramme fra kommunen. MinoUng er ikke øremerket spesielt. Det har dessuten vært kraftige kutt i det kommunale budsjettet de siste årene. Når kommunen får færre flyktninger (som følge av at det generelt har kommet få flyktninger til Norge i en periode), blir færre midler overført til kommunen fra staten, og det blir mindre til voksenopplæringen.

Når det gjelder elevmassen er det noen «gråsoner» med tanke på om eleven skal være kommunal eller fylkeskommunal. Dette gjelder for elever som får tilbud om ett år ekstra grunnskole selv om de har grunnskole. Dette er elever som i utgangspunktet faller inn under det fylkeskommunale ansvaret, men dersom de takker ja til ett år ekstra i det kommunale tilbudet så kommer de inn i det kommunale ansvaret i stedet. Det kommer ny opplæringslov som vil tre i kraft i løpet av de kommende årene, som trolig vil rydde opp noe i dette.

Selv om elevgruppene er ulike med tanke på hvilket forvaltningsnivå som har ansvaret for opplæringstilbudet, er opplæringsbehovene for disse to elevgruppene til en viss grad overlappende. Det er en av hovedgrunnene til at man har organisert tilbudet i kombinasjonsklasser. Utfordringen kan likevel være at organiseringen og finansieringen av tilbudet til denne gruppen blir mer krevende. I det følgende vil vi gi en beskrivelse av hvordan tilbudet er finansiert i dag.

Finansiering av tilbudet

Gjennomføringen av kombinasjonsklasses tilbudet skjer i den videregående skolen, hvor kommunen stiller med lærerressurser for elevene som er kommunens ansvar. Øvrige ressurser kommer i tillegg, hvor noe utføres av fylkeskommunen mot refusjon etter

avtalte satser eller ved at kommunen stiller med timeressurser.⁷ For de fylkeskommunale elevene som deltar i kombinasjonsklassene tildeles skolen en sats per elev i tillegg til at det gis en tildeling per gruppe. Budsjettildelingene tar også høyde for at det skal være et visst antall miljøarbeidere knyttet til denne elevgruppen. For flyktninger med spesielle behov er det mulig å søke om støtte fra staten. Blant ungdommene er det en del med adferdsproblemer og psykisk helseutfordringer som faller inn under denne ordningen.

Hvor mange lærerressurser kommunen stiller med avhenger av hvilket nivå det undervises på, og styres etter gjennomsnittlig antall lærere i forhold til elever etter nivå. Avtalen mellom kommunen og fylkeskommunen sier at kommunen skal stille med én lærer per 12 elever på modul 1 og 2, og én lærer per 15 elever på modul 3 og 4. I henhold til dokumentasjon oversendt fra TROVO innebærer lærertildelingsmodellen at det omregnet i lærerstillinger per elev er 11,9 % lærerstilling på de laveste to nivåene, og 9,52 % lærerstilling per elev for de øverste.

I tillegg til avtale om lærerressurs har kommunen og fylkeskommunen inngått avtale om lederressurs, rådgiverressurs og spesialpedagogkoordinator. Disse timeressursene kan enten være ansatt av TROVO/kommunen eller ansatt av fylkeskommunen hvor TROVO betaler for denne ressursen. Noen er ansatt delvis i fylkeskommunen og delvis i kommunen. I tillegg bidrar Trøndelag fylkeskommune med ekstra midler knyttet til assistenter og miljøarbeidere. Dette er ikke en del av refusjonsavtalen med kommunen, men noe fylket tilbyr til sine elever i kombinasjonsklassene (én assistent per 20 elever), og som også ble tilbudt de kommunale elevene for å skape et likeverdig tilbud og fordi man ser at det er behov for denne type ressurser i disse gruppene.

Det er enighet om satser hvor kommunen kjøper ressurser fra fylket. Dette gjelder blant annet kontorpersonale, læremidler og FDV (forvaltning, drift og vedlikehold). Det foreligger også avtale om husleie som kommunen betaler til fylkeskommunen. Eventuelle behov for PC og lignende anskaffes av Trøndelag fylke, hvorpå slike engangskostnader refunderes av kommunen i etterkant.

I tabellen under presenterer vi en enkel summarisk oversikt over avtaler om timeressurser og økonomiske ressurser i avtalen mellom Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune for de kommunale elevene som inngår i MinoUng. De videregående skolene som har kombinasjonsklasser, får tildelt ressurser ut fra antall kommunale og fylkeskommunale elever. Ressursene som tildeles er en kombinasjon av økonomiske ressurser og personalressurser/timeressurser.

⁷ For eksempel har det på en av de to skolene vært kommunen som har stilt med lederressurser, mens ved den andre skolen har den videregående skolen selv sørget for lederressursene. Da betaler kommunen en avtalt andel av lederressursens lønn, som inngår i refusjonen fra kommunen til fylkeskommunen.

Tabell 1: Overordnet oversikt over avtale mellom Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune for tilbudet til de kommunale elevene i MinoUng

	Beskrivelse
Lærere	Personalressurs fra Trondheim kommune (TK) etter modell for gjennomsnittlig antall lærere per elev etter nivå
Ledelse	TK stiller delvis med tidsressurs og delvis med økonomisk ressurs
Merkantilt	TK stiller med økonomisk ressurs
PC	Trøndelag fylkeskommune (TRFK) står for innkjøp (ut fra behov), og sender refusjonskrav til TK
Lisenser	Trøndelag fylkeskommune (TRFK) står for innkjøp (ut fra behov), og sender refusjonskrav til TK
Elevmateriell	Beregnet sats per elev. Refusjon fra TK, etter regning fra TRFK
Rådgivning	TK stiller delvis med tidsressurs og delvis med økonomisk ressurs
FDV-kostnad	Beregnet sats per elev. Refusjon fra TK, etter regning fra TRFK
Spesialundervisning	Dekkes delvis gjennom statlige tilskudd etter regning.

Noe av utfordringen har vært miksen av penger og personal. Utviklingen over tid er at det har gått mer i retning av at det følger økonomiske ressurser heller enn timeressurser med de kommunale elevene. De har prøvd å få til et samlet ansvar for elevene, men det har ikke alltid vært like lett når det også følger lærere fra kommunen. Rektorene vil helst ha en pengeressurs og planlegge tilbudet ut fra sitt pedagogiske skjønn. Det beskrives også utfordringer knyttet til ulike systemer når ressursene er ansatt innenfor ulike forvaltningsnivåer. Dette er forsøkt løst ved å gi enkelte av de kommunalt ansatte en deltidsstilling i fylkeskommunen. Fra fylkeskommunen ble det påpekt at det er spesialkompetanse blant lærerne i det kommunale systemet som man ser at det er behov for i tilbudet som gis i kombinasjonsklassene. Selv om det kun fulgte penger med kommunale elever inn i kombinasjonsklassene så ville man fått en kjøp-salg-variant hvor de kommunale lærerne blir re-engasjert.

Som det fremgår av beskrivelsen er det flere kilder til ressurser – både penger, timer og refusjoner fra staten. Denne miksen gir utfordringer for de som skal styre tilbudet på skolenivå. I tillegg er det forskjell for kommunale og fylkeskommunale elever, hvor det kun følger penger med de fylkeskommunale elevene. Dette ble trukket frem av avdelingslederen vi intervjuet, som påpekte at det var uoversiktlig og vanskelig å vite hvor mye man hadde å rutte med. Dette støttes også av uttalelser fra kontakten i fylkeskommunen som mente at utfordringer knyttet til økonomi og styring først og fremst ligger på skolenivå.

Avdelingslederen så også utfordringer ved at de kommunale og fylkeskommunale lærerne har ulike krav til undervisning og leseplikt – noe som har krevd en del koordinering og samkjøring som har vært utfordrende. Ulike krav til hva som er godkjent undervisningsressurs i videregående opplæring og grunnskolen har også vært krevende når de kommunale lærerne skal sidestilles med lærere i den videregående opplæringen. Det ble poengtert at det er viktig å sørge for at kompetansen til de som driver opplæring på grunnskolen verdsettes selv om undervisningen skjer på en videregående skole.

For de fylkeskommunale elevene som mottar et tilbud i kombinasjonsklasser, eller i andre innføringstilbud ellers i fylket, får skolen tildelt ressurser ut fra antall fylkeskommunale minoritets elever som får tilbudet ved den aktuelle skole. Budsjettene settes ut fra en bestemt elevsats og en assistentsats, hvor det tildeles en assistent per gruppe på 20 elever.

Sammenligning av utgifter per elev i det kommunale og det fylkeskommunale tilbudet

I samtaler med kommunen og fylkeskommunen har vi etterspurt regnskapstall for å få oversikt over utgifter knyttet til tilbudet. Selv om MinoUng ikke føres som et eget regnskap har vi for den kommunale delen fått satt sammen en oversikt over regnskapstall for 2021 fordelt på de to videregående skolene hvor tilbudet har vært organisert. I regnskapsoversikten inngår spesifiserte utgifter til lønn, andre driftsutgifter, overføringsutgifter, avsetninger og refusjoner, samt informasjon om antall elever og lærere i vår- og høstsemesteret i 2021. Fra fylkeskommunen har vi informasjon om budsjettene som ligger til grunn for tildelingen av midler til skolene for denne gruppen elever. Budsjettene er spesifisert slik at det fremgår hvilke overføringer som gjelder elevene som fylkeskommunen har ansvar for, samt økonomiske ressurser knyttet til MinoUng og de kommunale elevene. Basert på disse to kildene har vi utarbeidet et mål på utgift per elev for de kommunale elevene og de fylkeskommunale elevene.

For elever i det kommunale tilbudet beregner vi en kostnad per elev basert på regnskapstall for 2021 og informasjon om antall elever. Vi beregner ett mål på lønnskostnader per elev og ett mål på totale kostnader per elev. Lønnsutgiftene per elev beregner vi ved å ta utgangspunkt i de totale lønnsutgiftene for MinoUng, og trekke fra sykelønnsrefusjoner. Tabell 2 viser oversikt over beregningene samlet for alle elever, og for hver av de to skolene. I den første kolonnen har vi beregnet lønnskostnaden per elev. Vi ser at det er noe variasjon etter hvorvidt vi beregner samlet for alle elever uavhengig av skole, eller om vi beregner separate mål for de to skolene. Lavest beregnet gjennomsnittlig lønnsutgift per kommunale elev finner vi i skole 1 (ca. kr. 139 000), mens

det for skole 2 er beregnet å være ca. kr. 148 000. Samlet for alle elever, uavhengig av skole, er gjennomsnittlig lønnsutgift per elev beregnet til å være ca. kr. 142 000.

Tabell 2: Beregninger av utgift per kommunal elev basert på regnskap for 2021

	Gjennomsnittlig lønnsutgift per kommunal elev (fratrasket sykkelønsrefusjon)	Gjennomsnittskostnad per kommunal elev (lønnsutgifter og overføringer til fylkeskommunen med fratrukk for sykkelønsrefusjon og refusjon fra staten)
Samlet alle elever uavhengig av skole	141 924	148 241
Elever skole 1	138 986	147 122
Elever skole 2	147 685	150 436

Tabellnote: Egne beregninger basert på regnskapstall fra Trondheim voksenopplæringscenter. I regnskapsoversikten inngår det i tillegg en del andre driftskostnader. Kostnadene vi har valgt å legge til grunn for beregningene er rene lønnskostnader fratrukket sykkelønsrefusjon, samt overføringer til fylkeskommunen og fratrukk for refusjoner fra staten. Refusjonene fra staten er knyttet til utgifter for elever med særskilte behov. Siden regnskapstallene er for året 2021, har vi to ulike elevkull vår og høst. Dette er hensyntatt ved å vekte elevtallet på våren 6/11 og elevtallet på høsten 5/11.

Det er noe forskjell mellom de to skolene, både med tanke på hvilken type personalressurs Trondheim voksenopplæring stiller med, og størrelsen og sammensetningen av elevgruppen. I en av skolene er det primært lærerressurser, mens i den andre skolen er det i tillegg til lærerressurser også noen administrative ressurser. Sammensetningen av elever er også noe ulik, hvor en av skolene har en større andel elever som mottar undervisning på modul 3 og 4 som har noen flere elever per lærer. Det kan også være tildelt ekstra ressurser for de elevene som har særskilte behov. For å få et mål på kostnad per elev som er mer sammenlignbart, og som gir et best mulig bilde av utgiftene, har vi i kolonne 2 utvidet utgiftsbegrepet som ligger til grunn for beregningene. For å fange opp en større del av utgiftene har vi lagt til overføringene som gjøres til Trøndelag fylkeskommune. Som beskrevet er det i tillegg til personalressurser også noen økonomiske ressurser som følger de kommunale elevene i den videregående skolen. Disse økonomiske ressursene er delvis en sats per elev og delvis kjøp av administrative tjenester i den videregående skolen. Videre har vi fratrukk for sykkelønsrefusjon og refusjoner fra staten. Refusjonene fra staten er knyttet til utgifter for de kommunale elevene i MinoUng som har særskilte behov. Vi trekker derfor fra disse refusjonene. Når vi legger det utvidede utgiftsbegrepet til grunn for beregningene så ser vi i kolonne 2 i Tabell 2 at beregnet utgift per elev varierer mindre, hvor vi finner lavest verdi for skole 1 med ca. 147 000, og høyest verdi for skole 2 med ca. kr. 150 000 per elev. Når vi beregner gjennomsnittskostnaden per elev samlet, er den beregnet til ca. kr. 148 000.

For de fylkeskommunale elevene i kombinasjonsklassene har vi ikke tilgang på regnskapstall, men vi har fått tilgang på budsjetter og ressurstildelingen per skole som har et innføringstilbud. Skolene som har kombinasjonsklasser, organiserer innføringstilbudet for fylkeskommunale elever innenfor kombinasjonsklassene. I budsjettildelingsmodellen ligger også informasjon om tildelingene av økonomiske ressurser for den kommunale delen av kombinasjonsklassene, men dette er skilt ut slik at det er mulig å få et bilde på tildelingene per fylkeskommunale elev. I budsjettildelingsmodellen ligger det til grunn en elevsats som tildeles per elev, samt en tilleggsressurs på en assistent per gruppe på 20 elever i innføringstilbudet (assistentsats). Omregnet i budsjettildeling per elev i innføringstilbudet så får de videregående skolene tilført kr. 138 200 per elev, i tillegg til en tildeling per gruppe. Tildelingene per gruppe fordeles til skolene etter antall grupper som er planlagt opprettet på den enkelte skole. I samtalen med avdelingslederen ble denne tildelingen per gruppe trukket frem som viktig for at de økonomiske rammene skal strekke til.

Utgiftene per elev er ganske sammenlignbare mellom de kommunale og de fylkeskommunale elevene, men utgiftene per kommunale elev er noe høyere enn for de fylkeskommunale elevene. Det er viktig å merke seg at det er regnskapstall som ligger til grunn for beregningene per kommunale elev, mens det er budsjettildelinger som ligger til grunn for de fylkeskommunale elevene. For begge gruppene er det noen kostnader som er holdt utenfor. For de fylkeskommunale elevene har vi ikke regnet inn tildelingene som gis per gruppe med innføringstilbud, og for de kommunale elevene har vi ikke regnet med andre driftsutgifter. Til en viss grad kan øvrige driftsutgifter fange opp periodiske engangskostnader, og vil trolig inneholde en del tilfeldig variasjon som ikke er hensiktsmessig å inkludere når vi bare har ett regnskapsår å legge til grunn for beregningene.

Ulike finansieringsmodeller

En del av prosjektet er å vurdere finansieringsmodellen som ligger til grunn i dag, og vurdere alternative måter å finansiere tilbudet på. Dagens modell for finansiering av tilbudet innen MinoUng er en kombinasjon av at det følger timeressurser og økonomiske ressurser med de kommunale elevene. For de fylkeskommunale elevene gis det en budsjettildeling per skole etter antall elever i kombinasjonsklassene og antall grupper.

Dette er en modell som både har fordeler og ulemper. Fra de videregående skolene og fylkeskommunen er det gitt uttrykk for at miksen av timeressurser og økonomiske ressurser gjør det vanskeligere for rektorene å planlegge ressursbruken og gi et helhetlig pedagogisk tilbud. Samtidig ser man at lærerressursene som kommer fra Trondheim voksenopplæringscenter har en annen kompetanse enn den vanlige læreren

i videregående opplæring. Det ble derfor påpekt at dersom det ikke lenger skulle følge timeressurser med elevene, så kunne det være aktuelt å kjøpe en del lærerressurser fra Trondheim voksenopplæring for å sikre denne kompetansen i tilbudet. Fra Trondheim voksenopplæring ble det pekt på at slik MinoUng er organisert i dag så er det tidvis vanskelig å utnytte lærerressursene effektivt.

For å kunne vurdere alternativer for finansiering av MinoUng har vi også snakket med rektor for et tilsvarende opplæringstilbud i Larvik. Det er ikke helt sammenlignbart siden MinoUng er noe større med tanke på antall elever og størrelsen på kommunen, men prinsippet med at kommunale og fylkeskommunale elever samles i en videregående skole og gis et felles opplæringstilbud i kombinasjonsklasse er sammenlignbart i de to casene. I samtalen var fokuset på hvordan man hadde organisert finansieringen, og hva som fungerte eller ikke fungerte. Også dette tilbudet hadde en finansieringsmodell som innebar en miks av personalressurser og økonomiske ressurser. Denne kommunen beskrev et tilbud som syntes å fungere godt, og en finansiering hvor det ble forsøkt gjort så enkelt som mulig.

Lærerne i Larvik var primært kommunalt ansatte, men det ble benyttet enkelte faglærere fra videregående opplæring, blant annet på høyeste nivå engelsk og naturfag. Det var rektor ved voksenopplæringen som hadde ansvaret for tilbudet, og det var en teamleder på den videregående skolen som hadde ansvar på stedet, men som var underlagt personalansvar hos rektor i voksenopplæringen. På den videregående skolen var den ene av studierektorene som teamlederen forholder seg til knyttet til mer daglige forhold på skolen. Denne studierektoren har ikke noe personalansvar for teamlederen, men er den stednære lederen. Siden også fylkeskommunen bidro med personalressurser ble det to ganger i året talt opp timeressurser på fylket og kommune og elevmasse fordelt på fylke og kommune, og så fordelte de kostnader mellom seg etter en avtalt sats. Eventuelle ressurser knyttet til særskilte tiltak som ble refundert av staten ble holdt utenfor når kostnadene ble fordelt mellom fylket og kommunen. Dette ble omtalt av kontaktpersonen som en løsning de hadde fått til å fungere. Samtidig ble det trukket frem at finansiering med en sats per elev kunne vært et enklere og mer oversiktlig alternativ.

For begge casene, både MinoUng og Larviks kombinasjonsklasser, ble det trukket frem at det for voksenopplæringen og kommunen var dyrere å organisere tilbudet for disse elevene i slike kombinasjonsklasser sammen med jevnaldrende i videregående opplæring som har noe av det samme opplæringsbehovet. Selv om det trolig var dyrere på kort sikt ble det trukket frem at det likevel kunne gi besparelser på lengre sikt dersom denne gruppen kom inn i ordinær videregående opplæring og gjennomførte.

I Tabell 3 lister vi opp ulike finansieringsmodeller med kommentar på mulige fordeler og ulemper med de ulike modellene. Vi skisserer to modeller; dagens modell med miks av

personalressurser og økonomiske ressurser, og en enklere modell med kun økonomiske ressurser.

Tabell 3: Ulike finansieringsmodeller med vurdering av styrker og svakheter

	Styrker	Svakheter
Miks av personalressurser og økonomiske ressurser (dagens modell)	Sikrer at man har lærerkompetanse tilpasset elevenes nivå (uten grunnskoleopplæring)	Kan gjøre det vanskelig å utnytte ressursene effektivt Kan gjøre det vanskeligere å tilpasse tilbudet lokalt
Kun økonomiske ressurser – overføring til fylket med en sats per elev	Enkel modell Kan gjøre det enklere å få et samlet ansvar for elevene	Man mister nødvendig kompetanse som de kommunale lærerne har. Dette kan likevel løses gjennom ansettelse eller innleie Kan være vanskelig å beregne korrekt elevsats siden elevgruppen er veldig sammensatt med tanke på behov

En av styrkene med dagens modell som inkluderer personalressurser er at det er en fin måte å sikre at man har den nødvendige lærerkompetansen tilpasset nivået til elevene som ikke har fullført grunnskolen. I dagens modell inngår også en del administrative ressurser i personalressursen. En forenkling av modellen kunne være å rendyrke at personalressursen skal være undervisningsressurser, mens øvrige ressurser er økonomiske ressurser som beregnes per skole eller gruppe. Det synes likevel å være noen svakheter ved modellen. Den mest åpenbare svakheten fra et økonomisk perspektiv, er at det kan gjøre det vanskelig å utnytte lærerressursene på en mest mulig effektiv måte.

Den alternative modellen er at det kun følger en pengesats per elev som reflekterer gjennomsnittlig utgiftsbehov knyttet til opplæringstilbudet for denne gruppen. Dette vil være en enklere modell som overfører mer av ansvaret for organiseringen av tilbudet til rektoren og den pedagogiske ledelsen ved de videregående skolene. En slik finansiering kan gjøre det enklere å organisere et helhetlig tilbud for elevgruppen – både de kommunale og de fylkeskommunale elevene. Det kan både bidra til et samlet ansvar for elevene, og en mer effektiv organisering og utnyttelse av ressursene. Den åpenbare svakheten ved denne modellen er at man mister de kommunale lærerne med deres spisskompetanse som er nyttig for denne elevgruppen, men det kan løses ved at fylkeskommunen kjøper nødvendige lærerressurser fra voksenopplæringen, eller gjennom ansettelse.

Dersom man går over til en finansieringsmodell som ikke inneholder personalressurser, må man beregne en elevsats som reflekterer gjennomsnittlige kostnader knyttet til opplæringstilbudet. Basert på regnskapsoversikt for 2021 for de kommunale elevene i MinoUng, fant vi en gjennomsnittlig kostnad per elev på ca. kr. 150 000. I og med at det kun var regnskapsoversikt for ett år som lå til grunn for beregningene er det vanskelig å bedømme hvor godt kostnadsanslaget er. Ved en eventuell overgang til en finansieringsmodell med en sats per elev er det å anbefale at man undersøker gjennomsnittskostnaden for flere år. En elevsats på 150 000 vil være litt høyere enn elevsatsen som ligger til grunn for budsjettildelinger for de fylkeskommunale elevene i kombinasjonsklassene. Siden en slik modell forventes å gi en mer effektiv dimensjonering og utnyttelse av ressursene, kan det være et argument for at 150 000 er et øvre anslag på gjennomsnittskostnaden. Samtidig er det viktig å huske at det er andre driftskostnader som ikke er inkludert i anslaget.

5. Oppsummering og anbefalinger

I denne rapporten har vi presentert resultater fra evalueringen av MinoUng. Dette er et forsøksprosjekt der Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune har etablert et felles opplæringstilbud for minoritetspråklig ungdom som aldersmessig hører inn under videregående opplæring, men som har behov for et tilrettelagt innføringstilbud før de starter i ordinær videregående opplæring.

Målgruppa for MinoUng

Målgruppa for MinoUng er sammensatt både når det gjelder migrasjonsbakgrunn, etnisk, kulturell og religiøs bakgrunn, og når det gjelder botid i Norge. Mange har kommet som flyktninger, noen har kommet gjennom familieinnvandring, mens andre har kommet sammen med familie som er arbeidsinnvandrere. Selv om alle i målgruppe har kort botid i Norge, er det likevel forskjell på nettopp å ha ankommet og det å ha en botid på flere år. I en gruppe der mange har flytningbakgrunn vil det erfaringsmessig også være flere med traumbakgrunn eller andre helsemessige utfordringer.

Når det gjelder utdanning, er det også stor variasjon. Noen har fullført grunnskole i hjemlandet, men har språklige og/eller faglige utfordringer som gjør det vanskelig å følge et ordinært videregående utdanningsløp. Andre har gått de siste årene på grunnskole i Norge, men mangler likevel faglig og/eller språklig grunnlag for å starte i Vg1. Målgruppa består også av elever som ikke har fullført grunnskoleopplæring. Felles for disse gruppene er at de har behov for et tilrettelagt utdanningstilbud før de starter i ordinære klasser i den videregående skolen. Ansvar for å tilby slik opplæring er delt mellom kommunen og fylkeskommunen. For å kunne tilby et helhetlig tilbud, forutsetter dette et samarbeid mellom disse to forvaltningsnivåene. Dette er, kort fortalt, bakgrunnen for MinoUng og etableringen av såkalte kombinasjonsklasser.

Gjennomføring av evalueringen

Målet med MinoUng er bedre integrering gjennom et mer målrettet, individtilpasset og helhetlig opplæringstilbud. Dette forutsetter både nye måter å organisere og tilrettelegge selve opplæringssituasjonen på, og forsøk med nye opplæringsformer. Stikkord er helhetstenking, samarbeid på tvers av etats- og forvaltningssystemer, differensiering og skreddersøm.

For å belyse problemstillingene i evalueringen, som omfatter temaer som integrering, faglig utbytte, overgang til videregående opplæring, praktiske utfordringer og samarbeid på tvers av forvaltningsnivå, anvendte vi ulike metoder. Vi har gjennomført individuelle intervjuer, fokusgruppeintervjuer, enquête og klasseromsdiskusjoner. Datainnsamlingen har inkludert lærere, ledelse, elever og rådgivere fra Heimdal og Charlottenlund videregående skoler. I tillegg har vi hatt samtaler med representanter fra TROVO (Trondheim voksenopplæring) og Trøndelag fylkeskommune. Vi har gjennomført en dokumentgjennomgang av registre, rapporter, og annet med relevans for å besvare spørsmål av mer organisatorisk, administrativ og økonomisk art. Når det gjelder dokumentgjennomgangen, har dette vært en omfattende prosess. De to forvaltningsnivåene har ulike arkiv- og regnskapssystemer, og det har også vært utfordrende å skaffe til veie tallmateriale som gir grunnlag for gode sammenligninger på tvers av de to forvaltningsnivåene.

Vi vurderer det samlede datamaterialet som omfattende. En del av aktørene er intervjuet flere ganger, og når det gjelder elevene har vi både innhentet svar gjennom en enquête, klasseromsamtaler med utgangspunkt i enquêten og individuelle intervjuer med enkelte elever som ønsket å utdype sine synspunkt og erfaringer. Vi har også vært tilgjengelige på e-post og telefon underveis i evalueringsprosessen for de som måtte ønske å snakke mer med oss.

Evalueringen er gjennomført våren 2022, med noen supplerende intervjuer i august. På evalueringstidspunktet hadde forsøksordningen eksistert i fire år. To av årene var under korona-pandemien, noe som stilte skolene overfor store utfordringer. Stengte skoler og digital undervisning gjorde det vanskelig å gjennomføre planlagte tiltak – både rent undervisningsmessig og integreringsmessig. Selv om dette ikke har vært tema for evalueringen, er det viktig å ha dette med i vurderingen av konkrete resultater og erfaringer som formidles fra de aktørene som direkte eller indirekte berøres av forsøksordningen.

Etablering av MinoUng

Da MinoUng ble etablert i Trøndelag, hadde det pågått diskusjoner om dette i både kommunen og fylkeskommunen en god stund. Mange hadde hørt om kombinasjonsklassene ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik, hvor kommunen og fylkeskommunen som en forsøksordning hadde gått sammen om å etablere et skreddersydd tilbud til minoritetsungdom og unge voksne med kort botid i Norge. I Trondheim kommune hadde voksenopplæringen (TROVO) i flere år organisert grunnskole og norskopplæring i en egen gruppe (Ungdomsgruppa) som holdt til på Lade/Ladebekken. På fylkesnivå hadde det fra helt tilbake til 1980-tallet vært egne

innføringsklasser for elever som allerede var tatt opp eller planla å ta videregående opplæring. Gjennom å etablere et samlet tilbud der kommune og fylke samarbeidet, ville dette kunne skape større muligheter for å etablere et helhetlig tilbud med større rom for differensiering både innenfor og mellom de to skoleslagene. Samtidig ville elevene oppnå å få den grunnopplæringen de hadde behov for på en videregående skole sammen med jevnaldrende. Da det i 2016 kom en endring av opplæringsloven som gjorde dette mulig uten å søke forsøksstatus, ble det satt forgang i planene. I løpet av 2017 vedtok både bystyret og fylkestinget at MinoUng skulle etableres.

Fra skoleeiers side hadde prosessen med andre ord tatt flere år, mens mange av lærerne opplevde at opprettelsen av MinoUng gikk for fort og at de måtte improvisere mye i starten. Og selv om skoleledelsen hadde deltatt i planene, så var ikke skolene som helhet i samme grad informert og involvert. For lærerne som tidligere hadde undervist grunnskoleklasser i egne lokaler på Lade, ble det en overgang å flytte inn på Charlottenlund og Heimdal. Lærergruppa ble delt i to, og et fagmiljø ble splittet. De to videregående skolene fikk fra samme tidspunkt inn en gruppe elever som fysisk sett befant seg på skolen, men ennå ikke hadde et videregående skoletilbud. Det skapte plassproblemer – særlig på Charlottenlund, og det var mye praktisk som heller ikke var på plass (ansvar for innkjøp av materiell, IT-systemer osv).

Da vi gjennomførte de første intervjuene av lærere og andre ansatte, mente mange at etableringen av MinoUng skjedde for raskt. De understreket at mye har gått seg til etter hvert, men at alt som handler om administrative systemer, IT-løsninger og lignende fortsatt ikke er felles for de to skoleslagene. Lærere og elever i grunnskoleklassene befinner seg fysisk på en videregående skole, men er rent administrativt fortsatt to skoleslag. Dette skaper praktiske utfordringer for den enkelte lærer, i tillegg til at det gjør det vanskelig å bli en integrert del av skolene de befinner seg på. Grunnskolelærerne har sin øverste leder på TROVO, mens de øvrige lærerne er underlagt rektor på den skolen de befinner seg på. Dette skaper barrierer og oppleves som en integreringsutfordring. Ved både Charlottenlund og Heimdal er det mange som ønsker å ha en felles ledelse, samtidig som lærere som er kommunalt ansatt er bekymret for at deres kompetanse, tilsetningsvilkår og ansiennitet ikke blir ivaretatt hvis alle blir ansatte av fylkeskommunen.

Integrering og samhandling

En viktig målsetting med MinoUng har vært å styrke integreringen og bidra til mer samhandling mellom de ulike elevgruppene. Ved å la ungdom og unge voksne som følger grunnskoleløp få sitt skoletilbud på en videregående skole, ville forholdene ligge til rette for mer samhandling og flere treffpunkter i løpet av skoledagen. Spørsmålet var derfor om en slik form for fysisk integrering bidrar til sosial integrering. Både elever og lærere

hadde mange synspunkter på dette. De fleste av både elever og lærere mener at det ligger bedre til rette for integrering nå, men understreket samtidig at det ikke er nok å gå på samme skole. Det må være noe mer. Så lenge elevene går i atskilte klasser, blir det få naturlige møtepunkter. På Charlottenlund har elevene fram til nå holdt til i midlertidige lokaler som er atskilt fra hovedbygget. Flere mener dette har bidratt til å forsterke et utenforskap som allerede er der i og med at de følger andre skoleplaner enn de øvrige elevene ved skolen. Fra og med skoleåret 2022/23 er det frigjort plass i hovedbygget, noe som kan bidra til å fjerne en barriere for samhandling. På Heimdal har elevene i grunnskoleklassene hatt lokaler i en egen fløy i hovedbygget, men også her opplever både elever og lærere at elever i grunnskoleklassene blir sett på som «de andre».

Det fins ikke noen fasit på hva som skaper god integrering, men møteplasser er uansett en forutsetning for å lære hverandre å kjenne. Begge skolene har forsøkt å legge til rette for dette gjennom utenomfaglige aktiviteter – enten i eller utenfor skoletiden. Også her har pandemien skapt utfordringer. I perioder der det har vært anledning til å møtes har begge skolene bidratt til å finne møtepunkter på tvers av klasser og skoleløp. Det har vært turer, idrettsarrangementer eller sosiale treffpunkter. Vi ser likevel at det er potensial for mer. Særlig gjelder dette møteplasser som er integrert i selve skoledagen. På Charlottenlund har de det som kalles bonusfag. Dette er fag som ikke er ordinære skolefag. Det kan være klatrekurs, yoga eller andre mer interessedrevne aktiviteter. Her er det verken norsksferdigheter eller faglig nivå som teller, men interesser. Vi ser at dette kan skape både praktiske og økonomiske utfordringer å tilby bonusfag til flere, men for å oppnå mer samhandling og skape betingelser for bedre integrering, er dette noe som kan vurderes. Dette gir minoritetselevne en mulighet til å vise seg like gode som de andre – kanskje også bedre. Det gir selvfølelse, samtidig som det gjør en til «en del av gjengen».

Integreringsarbeid handler imidlertid om mer enn tilrettelegging i selve skolehverdagen. Det handler også om å hindre diskriminering – både på skolen og i samfunnet for øvrig. Det er derfor viktig at MinoUng-elever ikke blir oppfattet som *en øy i skolen*, men oppleves som *en del av skolen* – både blant elever og ansatte.

Behov for støtte – både i og utenom skolen

Elevgruppa i MinoUng-klassene har en stor variasjonsbredde både når det gjelder alder, minoritetsbakgrunn, tidligere skolegang, sosialt nettverk – og mye mer. De fleste av elevene har kort botid og lite nettverk i Norge. De har liten erfaring med å gå på norsk skole, og det er stor variasjonsbredde når det gjelder faglig nivå. For å gi alle elever et utbytte av undervisningen, vil det i mange tilfeller være behov for differensiering – ikke bare i form av inndeling i ulike grunnskolenivå (G1-G4), men også innfor en og samme klasse. Dette krever tilstrekkelige lærerressurser til å kunne dele inn i mindre grupper,

og det forutsetter også at det kan brukes morsmåslærere når dette er nødvendig for på få et godt læringsutbytte. Dette handler ikke bare om utbyttet av undervisningen i kombinasjonsklassene, men også om forutsetningene for etter hvert å klare seg gjennom videregående skole.

Mange av elevene i Mino-Ung-klassene har behov for noen å gå til med små og store praktiske ting i og utenom skolehverdagen. Som en del av dette skoletilbudet er det etablert egne stillinger tilknyttet elevtjenesten for å ivareta denne typen oppgaver. De to skolene har organisert dette arbeidet litt ulikt, men begge steder er det opprette egne midlertidige stillinger for å følge opp og ivareta denne elevgruppa. Den store utfordringen er å greie å følge opp alle henvendelsene og ivareta elevene på en god måte.

Intervjuer med både lærere og elever i MinoUng-klassene viser at behovet for oppfølging er mye større enn ekstraressursene til skolene dekker. Elever som har få andre å gå til, henvender seg om alt fra spørsmål om busskort og studielån til personlige problemer som de ikke vet hvem de kan få hjelp fra. Noen strever med Lånekassen, noen med UDI, NAV eller INN, og noen vet bare at de har «tusen spørsmål», men ikke hvem som er riktig adressat. Selv om det selvsagt også er elever som greier seg godt både faglig og sosialt, framstår dette mer som et unntak. *Alle har noe*. Spørsmålet er hvem som kan ivareta de ulike oppgavene. Kapasiteten ved elevtjenestene er ikke bygd ut nok til å ivareta alt. Spørsmålet er om det er elevtjenestene som kan og bør ivareta alt. Andre offentlige instanser har også en jobb å gjøre, men for den enkelte minoritets eleven som trenger noen å snakke med der og da er en slik prinsipiell tilnærming vanskelig å anbefale før alternativene er på plass.

Det er liten tvil om at MinoUng-elevene har behov som strekker seg langt ut over det faglige og sosiale tilknyttet selve skolehverdagen. Men så lenge elevene tilbringer hverdagene på skolen, er det her problemene kommer til overflaten. Mange av elevene er flyktninger som fortsatt er i en «integreringsfase», som er definert som de første fem årene etter at de har fått opphold og er bosatt i en kommune. I denne perioden mottar kommunen integreringstilskott fra staten – et tilskott som er ment å finansiere oppfølging i denne første perioden. Utdanningsinstitusjonene mottar midler for selve opplæringen, men mange har behov som strekker seg ut over dette – behov som befinner seg i et grenseland mellom opplæring, integreringsoppgaver, helse og sosial støtte.

Behov for utenomfaglig støtte og oppfølging blir beskrevet av alle aktører – elever, lærere, ledere og andre ansatte ved begge skolene. Det er også et gjennomgående tema i lærersamtalene at mange strekker seg langt for å fylle behov hos elevene som ikke egentlig er deres oppgave. Beskrivelsene av elevgruppas behov er såpass entydige at dette er et tema som ikke kan ignoreres.

Fra MinoUng til videre utdanning

Det har hele tiden vært en ambisjon med MinoUng at elever fra grunnskoleklassene gradvis skulle kunne følge undervisningen i fag på videregående nivå dersom de hadde faglige forutsetninger for dette. Det er dette som ligger i begrepet «kombinasjonsklasser». Til nå har dette i liten grad skjedd. Forklaringen på dette er dels faglig, dels praktisk. Det faglige handler om elevenes forutsetninger – om de er klare for å følge fag på videregående nivå. Det praktiske handler om at de ordinære klassene på videregående nivå ofte er helt fulle. I tillegg kan det være vanskelig å få til rent timeplanmessig så lenge elevene også skal følge undervisningen i grunnskoleklassen. Det siste jobbes det med å løse, men fulle klasser virker det vanskeligere å få til gode løsninger på. Resultatet blir derfor at den faglige integreringen har gått saktere enn ønsket. Dette kan ha blitt forsterket av at det i store deler av forsøksperioden har vært mye hjemmeundervisning og generelt lite samhandling og felleskap for alle elevgrupper.

Elevene gir også uttrykk for at de ønsker å bli bedre integrert – både sosialt og faglig. For noen handler det mest om det faglige. De synes det tar for lang tid å gå hele grunnskoleløpet – fra G1 til G4. De synes selv de er klare for å begynne på videregående, mens lærerne er redde for at overgangen skal bli for stor og at de ikke vil greie det faglige nivået. Noe av poenget med å hospitere i klasser på videregående nivå er å finne ut hvor man selv ligger an rent faglig. Det er noe annet å oppleve det i praksis enn at en lærer forteller at de kanskje bør vente.

Utålmodigheten etter å komme i gang med videregående, kjenner vi igjen fra perioden før MinoUng. Dette var det store samtaletemaet da vi i forbindelse med tidligere prosjekter har intervjuet elever i ungdomsgruppa på TROVO. Den gangen var det ikke praktisk mulig å få til en faglig integrering før de hadde begynt på videregående skole. I dag er det mulig, dersom det legges til rette rent praktisk. Men parallellegging av timeplan og kapasitet til å ta inn nye elever i de ordinære klassene, er en utfordring som må løses før det er realistisk å få til dette i litt større målestokk.

Når det gjelder overgangen til ordinær videregående opplæring, som var en av spørsmålene evalueringen skulle gi svar på, så er det for tidlig å si noe om dette. Ingen av elevene har ennå gått fra MinoUng-klasser til oppstart i en ordinær videregående klasse. Lærernes vurdering er at MinoUng vil gjøre overgangen lettere fordi de i løpet av grunnskoleløpet også har lærere som kjenner nivået i den videregående skolen og har gode forutsetninger for å vurdere hva som kreves. Fleksibiliteten i selve grunnskoleløpet – at de kan bruke mer eller mindre tid på de ulike nivåene – ligger også til rette for et individuelt tilpasset skoleløp, noe som også øker sjansen for gode overganger. Karriereveiledning og -rådgivning er også lettere når elevene befinner seg på en

videregående skole der lærerne kjenner de ulike studieprogrammene og hvor det også er tilgang på faglig rådgivning der du befinner deg til daglig.

Økonomi, finansieringsmodeller og administrative systemer

I rapporten har vi inkludert et eget kapittel som har fokus på de økonomiske sidene av MinoUng, og vi har i dette kapittelet gitt en beskrivelse av hvordan prosjektet finansieres. Siden det er snakk om en elevgruppe som har til dels overlappende behov, men hvor ansvaret ligger hos ulike forvaltningsnivåer – enten fylkeskommunalt eller kommunalt, er det mange fordeler ved å organisere noe av opplæringstilbudet for disse to elevgruppene sammen. Selv om det trolig er billigere for kommunen å gi denne gruppen et tilbud i det ordinære voksenopplæringstilbudet, synes aktørene vi har snakket med å mene at det er viktig og samle denne elevgruppen i den videregående skolen.

Dagens finansiering av tilbudet er en miks av personalressurser og økonomiske ressurser, og de vi har snakket med har gitt uttrykk for at dagens løsning ikke er optimal. Etter vår vurdering er en modell uten personalressurser å foretrekke siden det kan bidra til en mer effektiv utnyttelse av ressursene, samt gjøre det mer oversiktlig og enklere for avdelingsledere og rektorer på skolenivå å vite hvor mye ressurser man har å rutte med. Det bidrar videre til å gjøre det enklere å planlegge tilbudet lokalt. En annen positiv bieffekt er at det også kan gjøre det enklere å få til et mer helhetlig ansvar for elevgruppen. Det er likevel viktig å påpeke at finansieringen og økonomi ikke vil løse alle utfordringer knyttet til at ansvaret er fordelt mellom ulike forvaltningsnivåer. Det vil alltid være behov for undervisningspersonell som kan undervise på grunnskolenivå for denne elevgruppen, så det vil alltid være behov for å få til samhandling mellom ulike typer undervisningspersonell for å få til et best mulig tilbud. Det handler om mer enn bare økonomi og finansiering.

Anbefalinger

Underveis i rapporten har vi presentert erfaringer og vurderinger fra skoleeiere, skoleledere, ansatte og elever i MinoUng-klassene ved Charlottenlund og Heimdal videregående skoler. Vi har også presentert argumenter og motargumenter for løsninger som har kommet fram i arbeidet med evalueringen. Når vi nå gir våre anbefalinger, bygger dette på det om har kommet fram i dokumentgjennomgang, intervjuer og samtaler – vurdert opp mot lovverk og policydokumenter på minoritets- og utdanningsfeltet. Argumentasjonen for anbefalingene ligger i rapporten, som er oppsummert i dette avslutningskapitlet.

1. MinoUng bør videreføres og utvides til å være et permanent tilbud som gis ved flere videregående skoler i fylket.
2. Det bør legges til rette for at lærere jobber på tvers slik at grunnskolekompetansen og den videregående kompetansen utnyttes til beste for hele skolen.
3. Det må i større grad legges til rette for differensiering innenfor de ulike grunnskoleklassene. Dette forutsetter tilstrekkelige lærerressurser og bruk av morsmålslærere når det er nødvendig for å sikre et godt læringsutbytte.
4. Det bør legges bedre til rette for at elever som har forutsetninger for å hospitere i videregående klasser får anledning til det.
5. Elevtjenesten bør tilføres ressurser som i større grad står i forhold til behovet. Minoritetselever med kort botid i Norge vil ofte ha behov som følger av at de er nye i Norge og har begrenset systemkompetanse, at mange har flyktningbakgrunn og at de aller fleste har lite sosialt nettverk.
6. Målsettingen om at MinoUng skal bidra til bedre integrering må forankres i hele skolen. Vi anbefaler at dette blir tema både på skolens planleggingsdager og at elevrådet også oppfordres til å drøfte hva de kan gjøre for å bidra til at skolen blir en enda mer inkluderende skole.
7. Samarbeidet mellom kommune og fylkeskommune bør endres fra en personalressursmodell til en ressursmodell. I praksis vil dette bety at lærere og andre ansatte som til nå har vært ansatt i Trondheim kommune tilbys stillinger i Trøndelag fylkeskommunen og at kommunen bidrar med økonomiske ressurser til grunnskoleopplæringen for denne elevgruppa.
8. I forbindelse med en overgang fra kommunale til fylkeskommunale stillinger må de ansattes stillingsvern sikres, og de må få med seg opparbeidet ansiennitet fra Trondheim kommune.
9. Vi anbefaler at det etableres et samarbeidsforum for å utveksle erfaringer i tilknytning til denne elevgruppa. Forumet bør bestå av lærere og representanter for elevtjenesten som har direktekontakt med elever i MinoUng/kombinasjonsklassene på tvers av skolene. Til et slikt samarbeidsforum bør også representanter for Kvalifiseringssenteret for innvandrere (INN), NAV og Flyktninghelseteamet inviteres til å delta.

Referanser

- Biseth, H. og Changezi, S. H. (2016). *Her har vi masse muligheter! Evaluering av et samarbeidsprosjekt om utdanning for ungdom med kort botid i Norge*. Drammen: Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Bredal, A., Bråten, B., Jesnes, K. og Strand, A. H. (2015). *Et blikk inn i skolen. Minoritetsrådgivere sett fra brukeres ståsted*. Oslo: Fafo-rapport 2015:4.
- Garvik, M., Paulsen, V. og Berg, B. (2016). *Barnevernets rolle i bosetting og oppfølging av enslige mindreårige flyktninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Halmrast, H. H. og Gram, I. (2016). *Kasusundersøkelse. Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. Rambøll.
- IMDi (2020). *Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere*. Hentet fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--blant-unge-innvandrere/>
- NOU (2018:13). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring. Finansiering av livsopphold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pastoor, L.W. (2012). *Skolen et sted å lære og et sted å være*. I Eide, K. (red) (2012): *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, S. og B. Berg (2017). *Enslige mindreårige – på vei mot voksenlivet*. NTNU Samfunnsforskning.
- Svendsen, S., Utvær, B. K. og Berg, B. (2019). *Betydningen av å høre til for elever med innvandrerbakgrunn*. I Wendelborg, C. og Caspersen, J. (red.) *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal.
- Thorshaug, K. og Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Valenta, M. (2008). *Asylsøkeres rett til skole: Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.