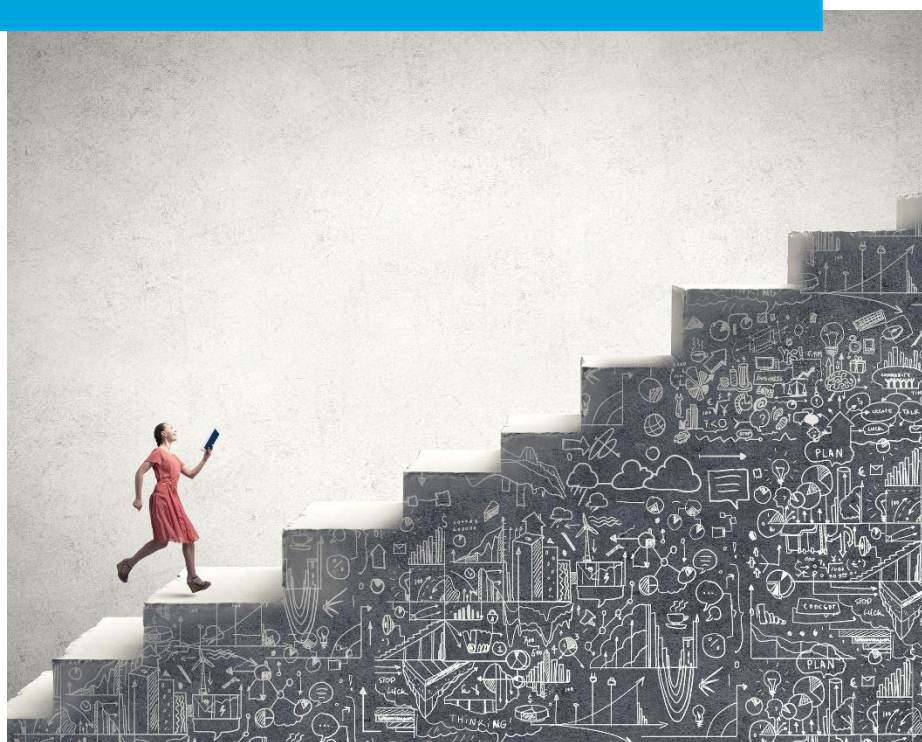


Rapport 3:2022

Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring

Evaluering etter fire år med forsøk



Malin Dahle

Hanna Jones

Marte Monsen

Inger C. Nordhagen

MODULSTRUKTURERT FAG- OG YRKESOPPLÆRING

EVALUERING ETTER FIRE ÅR MED FORSØK

Ideas2evidence rapport 3/2022



IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap

© ideas2evidence 2022

ideas2evidence

Villaveien 5

5007 Bergen

Telefon: 91817197

post@ideas2evidence.com

Bergen, januar 2022

ISBN 978-82-8441-017-3

Forord

Dette er første evalueringsrapport i en pågående evaluering av forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring (MFY). Det er tidligere levert en rapport og to notater av mer avgrenset format. Evalueringen gjennomføres av Ideas2evidence i samarbeid med Samfunns- og næringslivsforskning (SNF) og Høgskolen i Innlandet (INN), på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Forsøket med MFY startet i 2017, ble utvidet i 2019 og gjennomføres i dag i fem ulike fylker, i hele eller deler av fylkene. Forsøkets målsetning er å bidra til at flere voksne som mangler kompetanse gjennomfører videregående opplæring og får en mer varig tilknytning til arbeidslivet. Dette skal oppnås ved å gjøre opplæringen mer fleksibel og relevant for voksne. I Meld. St. 21 (2020-2021) ble modulstrukturert opplæring anbefalt som hovedmodell for grunnopplæring for voksne i fremtiden.

Denne rapporten ser nærmere på erfaringene med MFY-forsøket og noen sentrale virkemidler så langt i forsøksperioden. Ideas2evidence har hovedansvar for følgeevalueringen og arbeidet med denne rapporten. Marte Monsen ved INN har gjennomført læreplananalysene og er forfatter av kapittel 8 i rapporten.

Vi vil takke alle som har bidratt med tid og kunnskap til datainnsamlingen gjennom intervjuer, spørreundersøkelse og rapportering av deltakerdata. En særlig takk går til lærestedene som deltok i casestudien og til alle som har lagt ned mye arbeid i å rapportere deltakerdata. Takk også til Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) og Kunnskapsdepartementet for samarbeidet så langt.

Bergen,

Januar, 2022

Innhold

Forord.....	4
Sammendrag.....	7
Kapittel 1 – Innledning	11
Bakgrunn og formål.....	11
Rammer og virkemidler.....	11
Om evalueringen.....	12
Metode og data	13
Rapportens oppbygning.....	17
Kapittel 2 – Deltakere og resultater	19
Deltakernes bakgrunn og erfaring	19
Deltakernes resultater på fag- og svenneprøve	30
Oppsummering	33
Kapittel 3 – Fleksibel opplæring.....	35
Realkompetansevurdering og planlagte opplæringsløp.....	35
Modulstrukturen.....	38
Oppsummering	42
Kapittel 4 – Bedriften som opplæringsarena	43
Rekruttering av bedrifter	43
Utprøvningsperiode i bedrift.....	45
Opplæringsarena: Mest bedrift, litt skole	47
Bedriftenes erfaringer.....	49
Oppsummering	52
Kapittel 5 – Føringer for utvidelsen av forsøket.....	53
Lærlingeordningen.....	53
Oppsummering	59
Kapittel 6 – Et helhetlig oppfølgingsbehov	61
Deltakernes oppfølgingsbehov	61

Språkstøtte, kulturforståelse og systemkunnskap	63
Selvstendighet og ansvar for egen læring	68
Selvtillit, motivasjon og livsmestring	69
Støtte til livsopphold	71
Oppsummering	72
Kapittel 7 – Samarbeid om faglig oppfølging	75
Faglig oppfølging og undervisvurdering	75
Opplæringskontorets rolle	83
Vurdering av bedriftens faglige oppfølging	85
Behov for samordning og god arbeidsdeling	87
Oppsummering	92
Kapittel 8 – Læreplananalyse	95
Bakgrunn og innretning	95
Forskningsspørsmål	96
Data i læreplananalysen	97
Er læreplanenes faglige innhold relevant og i tråd med målgruppens og samfunnets behov?	97
Analyse av utvalgte læreplaner	99
Oppsummering	106
Litteratur	109
Appendiks 1 – Spørreskjema til lokale forsøksledere	113
Appendiks 2 – Supplerende figurer	122

Sammendrag

Denne rapporten er første evalueringsrapport i evalueringen av forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring (MFY). Vi har tidligere i evalueringen levert en mer deskriptiv rapport om deltakergruppen i MFY samt to notater. I denne rapporten ser vi for det første nærmere på deltakergruppen i MFY. Vi ser videre nærmere på hvordan virkemidlene i forsøket er implementert lokalt og lærestedenes erfaringer med det, drøyt fire år etter oppstart. Som en del av dette, har vi gjennomført en analyse av de modulstrukturerte læreplanene, med vekt på tre utvalgte lærefag.

Kjennetegn ved deltakerne

MFY-deltakerne er en sammensatt gruppe med ulike språklige og faglige forutsetninger. En av tre deltakere er rekruttert fra NAV, mens en av fire deltakere er rekruttert fra bedrifter og hadde allerede en tilknytning til arbeidsmarkedet da de startet opplæringen. Ca. 30 prosent av deltakeren har bakgrunn fra Norge, mens 70 prosent har bakgrunn fra andre land. Et stort flertall av deltakerne med norskspråklig bakgrunn har fullført noe videregående opplæring fra tidligere, og nesten alle har noe arbeidserfaring fra før. Minoritetsspråklige deltakere har en noe annen erfaringsbakgrunn. De fleste mangler norsk videregående opplæring, og over halvparten har mindre skolegang enn det som tilsvarer fullført norsk grunnskole. Flertallet av disse deltakerne har noe arbeidserfaring å vise til, fra hjemlandet og/eller fra Norge, men de har langt mindre arbeidserfaring fra norsk arbeidsliv enn deltakere med norsk bakgrunn. En fjerdedel av de minoritetsspråklige deltakerne er i introduksjonsprogram mens de får opplæring i MFY.

Lærefag, resultater og avbrudd

Det gis opplæring i 13 ulike lærefag i MFY. De største fagene målt i andel av deltakerne er helsearbeider, salg og produksjonsteknikk, mens de minste er fiske og fangst, logistikk og maler.

Omtrent alle som har gått opp til fag-/svenneprøver så langt i forsøket, har bestått. Vi ser at deltakere med norskspråklig bakgrunn, deltakere som har fullført noe videregående opplæring tidligere, og deltakere som er rekruttert fra bedrifter, har avlagt fag-/svenneprøve i større grad enn øvrige deltakere. De minoritetsspråklige deltakerne som har avlagt fag-/svenneprøve, skiller seg ut med et høyere språknivå og mer erfaring fra norsk arbeidsliv og utdanning enn de øvrige minoritetsspråklige deltakerne. Et mindretall (20 prosent) av deltakerne har avbrutt opplæringsløpet, og andelen varierer betydelig mellom fylker og grupper av deltakere. Deltakere rekruttert fra bedrifter og deltakere som har lønnet arbeid ved siden av opplæringen, avbryter opplæringsløpet i mindre grad enn de øvrige deltakerne.

Fleksibilitet i opplæringsløpet

Realkompetansevurdering og modulstrukturerte læreplaner er to sentrale virkemidler som skal muliggjøre mer fleksible og individuelt tilpassede opplæringsløp. Den modulstrukturerte opplæringen gjør det mulig å ta bare de delene av opplæringsløpet som man trenger for å oppnå en kvalifikasjon, og medbrakt kompetanse som man får godkjent gjennom realkompetansevurdering skal kunne lede til avkortede løp. Vi har sett at langt fra alle deltakere får realkompetansevurdering med den muligheten

det gir til å få et avkortet opplæringsløp. Selv om andelen har økt det siste året, tyder evalueringen på at lærestedene har ulik praksis på dette området. Vi stiller derfor spørsmål ved om muligheten til å gi avkortede opplæringsløp blir utnyttet til det fulle ved alle læresteder.

Vi har også sett at modulstrukturen implementeres noe ulikt lokalt. Vi har sett at noen deltakere får opplæring i flere moduler parallelt, mens andre gjennomfører modulene sekvensielt. Casestudien tyder på at læresteder kan ha ulike tilnærminger, der noen følger modulstrukturen relativt strengt, mens andre har en mer pragmatisk tilnærming. Uavhengig av hvorvidt modulstrukturen følges sekvensielt eller ikke, vurderes den i all hovedsak som et godt virkemiddel av lokale forsøksledere, fordi den skaper oversikt, fleksibilitet og gjør det mulig å tilpasse opplæringen til deltakernes forutsetninger og behov.

Bedriften som hovedarena for opplæring

Evalueringen tyder på at lærestedene i stor grad følger intensjonen om at opplæringen i MFY i størst mulig grad skal foregå i bedrift, og at aktørene stort sett har positive erfaringer med det. Samtidig har vi sett at bedriftsopplæringen suppleres med noe skolebasert undervisning etter behov, og at dette kan være hensiktsmessig av både faglige og sosiale grunner. Muligheten til å kombinere teori med praksis trekkes frem som noe av det positive med MFY, både av enkelte deltakere og lokale forsøksledere.

En god del læresteder har hatt utfordringer med å rekruttere bedrifter, og pandemien har forsterket disse rekrutteringsutfordringene flere steder. Noen bedrifter stiller krav til norskspråklige ferdigheter ved inntak av deltakere, som kan gjøre det krevende å skaffe tilstrekkelig med læreplasser for minoritetsspråklige. En utprøvsperiode i bedrift kan gi bedriftene et grunnlag for å vurdere om de ønsker å tilby praksisplass, samt gi gode avklaringer og karriereveiledning av nye deltakere i forsøket.

Kunnskap om bedriftenes erfaringer har vi foreløpig bare fra casestudien. Denne viser at bedriftene er positive til forsøkets intensjon om å gi voksne en raskere vei til fagbrev, men at de opplever forsøket som ressurskrevende på grunn av deltakernes store oppfølgingsbehov, og ønsker å kompenseres tilstrekkelig for det. Casestudien kan tyde på at noen bedrifter trenger mer informasjon om MFY-opplæringen, og hvordan den skiller seg fra den ordinære fag- og yrkesopplæringen.

Lærlingeordningen som ramme for bedriftsopplæring

Ved utvidelsen av forsøket i 2019 ble det stilt krav om at opplæringen skulle foregå innenfor ordningene fagbrev på jobb eller lærlingeordningen. Sistnevnte innebærer blant annet krav om at det skal brukes godkjente lærebedrifter og at deltakerne skal motta lærlingelønn. Kravet om at bedriftene skal være godkjente lærebedrifter, er i stor grad fulgt opp lokalt. Det gjelder også innenfor fag som ikke var en del av utvidelsen. Bruk av lærlingelønn er imidlertid lite utbredt i forsøket, og flere forsøksledere og opplæringskontorer er kritiske til kravet blant annet fordi det gjør det vanskeligere å rekruttere bedrifter og fordi mange av deltakerne krever mer oppfølging enn ordinære lærlinger. Majoriteten av de lokale forsøkslederne er likevel positive til å bruke lærlingeordningen som ramme for opplæringen. Det kan imidlertid være behov for å gjøre noen tilpasninger, blant annet når det gjelder kravet om lærlingelønn.

Opplæringskontorets rolle

I utvidelsen av forsøket til nye lærefag i 2019 ble det også lagt som premiss at opplæringskontorene skulle være involvert i bygg- og anleggsteknikkfagene, for å sikre kvalitet i opplæringen. Evalueringen viser imidlertid at ikke alle læresteder samarbeider med et opplæringskontor innenfor disse fagene. Samtidig viser evalueringen at en rekke læresteder samarbeider med opplæringskontor i fag der det *ikke* er et krav. Samarbeidet med opplæringskontorene vurderes generelt som godt, og funn fra casestudien peker på at det kan bidra til å kvalitetssikre bedriftsopplæringen. Samtidig kreves tydelige rolleavklaringer og god informasjon for å sikre at opplæringskontoret får en god forståelse av MFY-forsøket og hvordan det skiller seg fra lærlingordningen.

Læreplanenes innhold

Som en del av evalueringen har vi gjennomført en læreplananalyse, der vi sammenligner forsøkslæreplanene med læreplanene for Kunnskapsløftet LK06. Basert på analysen konkluderer vi med at forsøkslæreplanene synes godt tilpasset målgruppene, og modulenes omfang virker rimelig med tanke på arbeidsbyrde og fleksibilitet. Noen lærere opplever imidlertid at kompetansemålenes plassering i ulike moduler ikke alltid er hensiktsmessig. Vi har pekt på at programfagsmål for Vg1 og Vg2 i liten grad er inkludert i forsøksplanene. Selv om kompetansemålene i Vg3 ofte rommer innholdet i målene fra Vg1 og Vg2, synes resultatet likevel å være at forsøkslæreplanene vektlegger forklaring og forståelse noe mindre enn utførelse. Denne generaliseringen av ferdighetene stiller høye krav til de som skal operasjonalisere kompetansemålene. Vi har også påpekt at fellesfagene i all hovedsak er nært knyttet opp mot lærefaget i alle forsøkslæreplanene. Vi merker oss likevel at læreplanmål som handler om å stille seg kritisk eller analyserende for en stor del er utelatt eller dempet. Enkelte lærere har i casestudien trukket fram at noen fellesfagsmål er plassert i moduler uten en åpenbar tilknytning til arbeidet som skal utføres. Vi anbefaler en kritisk gjennomgang av fellesfagsmålene, med tanke på å flytte enkelte inn i modul 1. Språklæringsperspektivet er godt ivaretatt i læreplanene. De fleste språklæringsmålene er konsentrert i modul 1 i forsøksplanene for språklige minoriteter. Av hensyn til deltakernes språklæring, har vi pekt på at opplæringen i modul 1 bør strekkes ut i tid, og foregå parallelt med opplæring i de øvrige modulene. Vi understreker betydningen av at lærer med kompetanse innenfor norsk som andrespråk er involvert i språkopplæringen.

Deltakernes sammensatte oppfølgingsbehov

Evalueringen viser at MFY-deltakerne har sammensatte oppfølgingsbehov: faglig, språklig, psykososialt, praktisk og når det gjelder livsmestring. Oppfølgingsbehovene henger delvis sammen med deltakernes bakgrunn og forutsetninger. Vi har sett flere eksempler på deltakere som har vært lenge utenfor arbeidsliv og utdanning, og som kan trenge hjelp til å reetablere rutiner og styrke selvtillit og mestringsfølelse. Deltakerne kan også ha svært ulike forutsetninger for å ta et selvstendig ansvar for egen læring, slik vi har sett fra casestudiene at deltakelsen i forsøket krever. Noen trenger mye støtte for å håndtere dette ansvaret. En betydelig andel av deltakerne har behov for stønad fra det offentlige for å gjennomføre opplæring. Vi har sett at noen deltakere kan trenge bistand til å håndtere sin økonomiske situasjon og forholdet til NAV.

I sum har vi sett at god støtte fra lærere og veiledere er viktig for at deltakerne skal oppleve mestring og lykkes med opplæringsløpet. Vi har sett flere eksempler på hvordan veiledere og ledere i bedrift er

tett på deltakerne sine for å støtte, motivere og hjelpe dem gjennom løpet. Tett utenomfaglig oppfølging kan imidlertid være ressurskrevende for bedriftene, samtidig som det stiller høye krav til veiledernes kompetanse og egenskaper, utover det rent yrkesfaglige. God kommunikasjon fra lærestedets side, omkring deltakernes behov, samt støtte og dialog underveis, vil trolig være en nøkkelfaktor.

Oppfølging av minoritetsspråklige deltakere

40 prosent av de minoritetsspråklige deltakerne er på et norskspråklig nivå som tilsier et betydelig behov for språklig støtte i opplæringen. Flere forsøksledere og bedrifter opplever deltakernes mangelfulle norskferdigheter som utfordrende. Lærestedene har iverksatt ulike tiltak for å ivareta deltakernes språklæringsbehov. Egne kurs eller samlinger med vekt på språklæring er vanligst. Vi har sett eksempel på at opplæringen i modul 1 strekkes ut i tid og foregår parallelt med de øvrige modulene. Ettersom de fleste språklæringsmålene ligger i modul 1, fremstår dette som hensiktsmessig. Fra casestudiene har vi sett at bedriftene i varierende grad føler ansvar for læreplanmålene knyttet til språklæring, og at forutsetningene for språklæring på arbeidsplassen varierer avhengig av yrkesutøvelsens natur.

Samarbeid om faglig oppfølging

Den faglige oppfølgingen og undervisvurderingen av deltakerne skjer de aller fleste steder i et samspill mellom flere ulike aktører. Vi har imidlertid sett at rollen de ulike partene tar, og graden av involvering, varierer mellom læresteder og mellom lærefag. Blant annet finner vi at programfag- og fellesfaglærer har en bredere rolle i helsearbeiderfaget enn i betongfaget, der opplæringskontoret til gjengjeld er mer involvert i ulike deler av den faglige oppfølgingen av deltakerne.

I undervisvurderingen fremstår et godt samarbeid og gode samarbeidsarenaer som viktige for å sikre gode og enhetlige vurderinger. Noen læresteder har i undervisvurderingen etablert faste vurderingsteam rundt deltakerne. Vi har sett at et godt samspill lærere imellom og mellom lærere og veileder, kan være av stor betydning i undervisvurderingen.

Evalueringen viser at forsøkslederne jevnt over erfarer at deltakerne får god faglig oppfølging i bedriften, men at kvaliteten varierer noe mellom fag og mellom bedrifter innenfor fag. Funn fra casestudiene indikerer at dette kan skyldes både individuelle forhold knyttet til den enkelte veileder, og organisatoriske forhold i bedriftene. Å sørge for at veilederne har kompetansen og støtten de trenger, er viktig. Enkelte læresteder ser derfor opplæring av veiledere i bedrift som et viktig grep.

Tverrsektorielt samarbeid

MFY-forsøket stiller særlig store krav til et velfungerende samarbeid mellom de ulike partene rundt deltakerne. I det store og hele har vi inntrykk av dette samarbeidet partene imellom fungerer godt. I den grad det er behov for forbedringer, handler det i hovedsak om avklaringer rundt opplæringskontorets og NAVs roller, og om deltakernes livsopphold. Evalueringen viser at lærestedene opplever det å sikre deltakerne et tilstrekkelig livsopphold som en stor utfordring, og at dette delvis henger sammen med ulik praksis internt i NAV, og et regelverk som er lite kompatibelt med lærlingordningen som ramme for MFY-opplæringen. Det etterspørres forbedringer på dette området.

Kapittel 1 – Innledning

Denne rapporten er den første evalueringsrapporten i følgeevalueringen av modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. I dette kapitlet gir vi en kort beskrivelse av forsøket med modulstrukturert voksenopplæring og bakgrunnen for at det ble satt i gang. Videre beskriver vi selve evalueringsoppdraget og de mest sentrale problemstillingene, og de avgrensningene vi har foretatt i denne rapporten. Vi redegjør også for hvilke datakilder vi har benyttet.

Bakgrunn og formål

Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring (MFY) er ett av tre modulforsøk som ble initiert i voksenopplæringen i 2017. De andre to er Forberedende voksenopplæring på grunnskolens nivå (FVO) og kombinasjonsforsøket, der FVO og MFY kombineres i ett felles opplæringsløp. Forsøkene skal svare på behovet for en voksenopplæring mer tilpasset voksnes behov, og er forankret i Meld. St. 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring*. Forsøkene må sees i lys av samfunnets behov for økt kompetanse generelt, og for faglært arbeidskraft spesielt. Alle tre forsøk har som målsetning å gi flere en mer varig tilknytning til arbeidslivet.

MFY-forsøket skal bidra til at flere voksne gjennomfører videregående opplæring. For å oppnå dette skal opplæringen bli mer fleksibel og kunne tilpasses ulike livssituasjoner, for eksempel at voksne ofte har omsorgsansvar for barn. Det skal også bli lettere for den enkelte å arbeide og delta i opplæring parallelt, og det skal være mulig å gjenoppta opplæring ved avbrudd. Videre skal innholdet gjøres mer relevant for voksne, og være mer rettet mot den enkeltes arbeidsmuligheter enn i dag. Samlet sett skal dette gi en mer effektiv opplæring.

I Fullføringsreformen (Kunnskapsdepartementet, 2021) ble modulstrukturert opplæring anbefalt som hovedmodell for grunnopplæring for voksne i fremtiden. Reformen ble vedtatt i Stortinget i juni 2021.

Rammer og virkemidler

Modulforsøkene innebærer at man prøver ut en ny struktur i opplæringen: mindre opplæringsenheter (moduler) og nye måter å sette disse sammen på. Melding 16 til Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2016) beskriver en modul som en mindre opplæringsenhet som avsluttes med en dokumentert vurdering. Deltakere skal kunne ta enkeltmoduler eller et fullt opplæringsløp, og de skal kunne ta de modulene som er relevante for å kunne skaffe seg jobb.

I MFY skal modulene samlet dekke kompetansemålene i lærefaget på Vg3, samt kompetansemål fra programfag Vg1 og Vg2 som er relevante for faget. Modulene skal også inneholde kompetansemål fra fellesfagene som er relevante for yrkesutøvelsen i lærefaget.

Det er et premiss for gjennomføringen at fylkeskommunene sørger for at opplæringen i størst mulig grad gjennomføres i en praksis- eller arbeidssituasjonen. Innenfor lærefagene som ble inkludert i utvidelsen av forsøket, det vil si utvalgte bygg- og anleggsgfag og helsearbeiderfaget, skal praksis i opplæring foregå i godkjent lærebedrift. Innenfor bygg- og anleggsteknikkfagene skal opplæringskontorene være involvert.

Forsøksperioden startet høsten 2017, og skulle opprinnelig vare over tre år. I 2019 ble det imidlertid besluttet å utvide forsøksperioden frem til 2023, samt at flere lærefag og fylker skulle inkluderes i forsøket. Åtte lærefag ble tilbudt i det opprinnelige forsøket¹, og etter utvidelsen ble det inkludert ytterligere fem lærefag innenfor utdanningsprogrammene helse- og oppvekstfag og bygg- og anleggsteknikk².

Fem fylker og 12 opplæringssteder fikk opprinnelig innvilget søknad om å delta i forsøket. I utvidelsen ble ytterligere ett fylke og åtte opplæringssteder med. Senere har det i enkelte fylker kommet til flere opplæringssteder. Til sammen prøves MFY nå ut ved 21 lokale opplæringssteder, fordelt på fylkene Agder, Innlandet, Nordland, Oslo og Trøndelag,

Fordi forsøket startet opp før regionreformen, ligger to av de opprinnelige forsøksfylkene – Hedmark og Oppland – nå i samme fylke. Enkelte steder er disse behandlet separat i rapporten.

Om evalueringen

Forsøkene med modulstrukturert voksenopplæring evalueres av ideas2evidence, SNF og Høgskolen i Innlandet. Evalueringen tar form av en følgeevaluering som skal pågå gjennom hele forsøksperioden frem til sommeren 2023, og en resultat- og effektevaluering som skal gjennomføres i etterkant. Denne rapporten er en del av følgeevalueringen, og tar for seg følgende hovedtemaer og problemstillinger:

1. Forsøkenes utforming

Dette innebærer å vurdere hvordan de ulike virkemidlene i forsøket fungerer, og i hvilken grad de bidrar til å nå forsøkets mål om en mer fleksibel, relevant og effektiv opplæring. Sentrale virkemidler i MFY er 1) modulstrukturerte læreplaner, 2) nye dokumentasjonsordninger (kompetansebevis), 3) bedrift som hovedarena for opplæring, 4) samordning med integrerings- og arbeidsmarkedssektoren samt samarbeid med arbeidslivet.

2. Forsøkenes implementering

Sentrale spørsmål i denne sammenheng er i hvilken grad føringene som er lagt for forsøket, følges opp i praksis lokalt, og hvilke utfordringer som oppstår i gjennomføringen av forsøket.

Avgrensninger og tema for rapporten

Så langt i følgeevalueringen har det blitt utarbeidet to notater og en kvantitativ rapport om MFY, sistnevnte med vekt på å beskrive deltakergruppen i MFY. Inneværende rapport er den første

¹ Logistikk, Gjenvinning, Produksjonsteknikk, Renholdsoperatør, Salg, Fiske og fangst, Kokk og Institusjonskokk

² Betong, Rørlegger, Trevare- og bygginredning, Maler og Helsearbeider.

evalueringsrapporten i MFY-forsøket, og basert på et bredere datagrunnlag enn foregående leveranser. Rapporten skulle etter planen leveres høsten 2020, men på grunn av covid-19 pandemien og påfølgende utsettelse av datainnsamlingsaktiviteter, ble rapporten utsatt til 2021.

Virkemidler og føringer som vi ser nærmere på i denne rapporten, er de modulstrukturerte læreplanene, bedriften som hovedarena for opplæring, bruk av lærlingordningen som ramme for opplæringen og samarbeid med opplæringskontor. Vi ser også nærmere på hva som kjennetegner deltakere som er tatt inn i MFY og presenterer resultater som deltakerne har oppnådd så langt.

Casestudien som inngår i datagrunnlaget for rapporten, tyder på at deltakergruppen har sammensatte oppfølgingsbehov som krever involvering fra flere ulike aktører rundt deltakeren. Vi har derfor valgt å vie ekstra oppmerksomhet til å belyse hvilke oppfølgingsbehov deltakerne i MFY har, hvordan dette løses lokalt, og hvilke krav det stiller til arbeidsdeling og samordning mellom ulike aktører.

Rapporten inneholder en læreplananalyse av tre utvalgte lærefag: produksjonsteknikk, helsearbeiderfag og betongfag. Det har vært et mål å inkludere ett lærefag fra hvert av utdanningsprogrammene i utvidelsen, og ett av lærefagene fra forsøket som startet i 2017. Det har også vært et mål at læreplananalysen skulle ta utgangspunkt i fag som ble nærmere undersøkt i casestudiene, slik at data fra casestudiene kunne informere analysen.

Metode og data

Følgeevalueringen av MFY, som tar for seg forsøkets utforming og implementering, er innrettet slik at den følger utviklingen i forsøket over tid. Evalueringen dekker alle fylkene og lærestedene i forsøket, samtidig som vi har gått nærmere inn i detaljene ved noen av lærestedene. I følgeevalueringen kombinerer vi altså breddeundersøkelser og dybdeundersøkelser over tid.

Gjennom hele rapporten viser vi til funn fra kvantitative datakilder. Funnene blir i hovedsak presentert i figurer, men noen steder har vi brukt tabeller. Datamaterialet rapporteres i hovedsak som prosentandeler, med noen unntak der vi oppgir absolutte tall. Hvilken benevnelse som er benyttet, kommer tydelig frem i figur- eller tabelltekst. Her kommer det også tydelig frem hvor mange svar eller enheter som inngår i datamaterialet (såkalt N).

Sitater fra informanter er benyttet i tilfeller hvor vi mener at disse er talende. Sitatene er ment som dokumentasjon, og gjengis i hovedsak ordrett, som notert i intervju. I tilfeller hvor forfatterne har hatt behov for å gjøre merknader, er dette gjort i hakeparentes: []. Hvor setninger er avkortet, for eksempel av hensyn til relevans, er dette markert med ellipser i parentes: (...).

Rapportens datagrunnlag

Følgeevalueringen, og denne rapporten, er basert på flere datakilder. Vi har gjennomført casestudier ved to læresteder. Vi har også samlet inn kvantitative data gjennom deltakerrapportering og en spørreundersøkelse. Sistnevnte har også gitt oss kvalitativ informasjon, i form av tekstsvar. Vi legger i det følgende frem sentral informasjon om hvordan data har blitt samlet inn og benyttet for å utarbeide denne rapporten.

Deltakerdata

Gjennom hele forsøksperioden har vi samlet inn opplysninger om deltakerne, deres opplæringsløp og resultater. Opplysningene rapporteres inn av lærestedene og deltakerne selv, på ulike tidspunkt i løpet.

Dette er individdata som beskriver både egenskaper ved deltakeren (blant annet bakgrunn, livssituasjon, tidligere kompetanse og arbeidserfaring), opplæringen som den enkelte deltaker mottar i forsøket og resultater som deltakeren oppnår. Dataene er samlet inn gjennom en egenutviklet rapporteringsløsning, som består av et spørreskjema som deltakeren fyller ut ved inntak og et registreringsskjema som lærestedet fyller ut om den enkelte deltaker. Rapporteringen fra lærestedene gjennomføres årlig. Rapporteringsløsningen er utviklet i dialog med HK-dir, Utdanningsdirektoratet (Udir) og et lite utvalg læresteder innenfor hhv. MFY- og FVO-forsøkene.

I denne rapporten benytter vi i hovedsak innrapporterte deltakerdata for fire opplæringsår, fra 2017 til 2021. Deltakelse i evalueringen er frivillig, og ikke alle deltakere har gitt sitt samtykke til å inngå i datagrunnlaget. I løpet av forsøkets fire første år, har vi registrert opplysninger om 420 samtykkende deltakere, noe som utgjør anslagsvis 90 prosent av deltakerne³.

Casestudier

For å få dybdekunnskap om hvordan forsøkene gjennomføres i praksis, har vi gjennomført casestudier ved to læresteder som gjennomfører forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring.

Casestudiene er både en kilde til å forstå lærestedenes og deltakernes opplevelse og vurderinger av MFY, og til å forstå hvordan samarbeidende aktører utenfor opplæringssektoren vurderer forsøket. Ved å intervju de ulike aktørene som er involvert i den praktiske gjennomføringen av forsøkene, vil casestudiene kunne bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan samhandlingen mellom ulike aktører fungerer innenfor én og samme kontekst. Funn fra casestudien har dessuten blitt benyttet til å identifisere problemstillinger og å utarbeide presise spørsmålsformuleringer til bruk i spørreundersøkelsen.

Vinteren 2019 gjennomførte vi tre casestudier med vekt på lærefag som var med i forsøket fra starten.⁴ Årets casestudie skulle derfor fokusere på lærefag i utvidelsen, og målet var å dekke begge utdanningsprogrammene (helse- og oppvekstfag og bygg- og anleggsteknikk). Ved hvert casested ønsket vi å gå i dybden på bare ett lærefag, da dette blant annet avgrenser hvilke programfaglærere, bedrifter og deltakere som intervjues. Hovedkriteriet for utvelgelse av læresteder til casestudien var altså at de tilbød enten et lærefag innenfor bygg- og anleggsteknikk eller helsearbeiderfaget, slik at begge utdanningsprogrammene ble dekket. Ved det ene lærestedet ble datainnsamlingen konsentrert rundt helsearbeiderfaget, mens betongfaget ble valgt ut som lærefag ved det andre lærestedet. De to samme lærefagene ble valgt ut for læreplananalyse, slik at vi kunne benytte funn fra casestudien inn i

³ Vårt beste tall for hvor mange som har deltatt i MFY totalt, er 456. Dette er basert på aggregerte tall rapportert inn fra lærestedene. Tallet er heftet med noe usikkerhet, grunnet underrapportering. Fra og med skoleåret 19/20 innførte vi et eget felt i rapporteringsskjemaet der lærestedene blir bedt om å oppgi hvor mange nye deltakere de har tatt inn i rapporteringsperioden. Vi har imidlertid ikke tilsvarende tall fra de første to forsøksårene, og har her basert oss på antall deltakere lærestedene har rapportert data om.

⁴ Funn fra casestudiene i 2019 omtales i notat fra 2019 og rapport fra 2020, men vi har også benyttet noen funn fra 2019-casene i inneværende rapport.

disse analysene. I tillegg har vi gjort analyse av et tredje lærefag, der vi har benyttet casemateriale fra en tidligere casestudie i 2019.

Det var også et mål at ett av lærestedene deltar i kombinasjonsforsøket, ettersom kombinasjonsforsøket inngår i evalueringen. I tillegg ønsket vi at lærestedene som ble valgt ut til casestudie, skulle ha et visst erfaringsgrunnlag, dvs. ha tatt inn en del deltakere på de utvalgte lærefagene.

Casestudiene er bygget opp rundt semistrukturerte intervjuer med ulike personer som representerer ulike perspektiver i lærestedenes arbeid med forsøket. Til sammen gjennomførte vi 11 intervjuer ved hvert casested. Tabell 1.1 viser de ulike aktørgruppene, antall intervjuer og informanter.

Tabell 1.1: Intervjuer og informanter i casestudier

Gruppe	Intervjuer	Informanter
Lokal forsøksleder (e)	3	3
Programfaglærer og fellesfaglærer (gruppe)	2	5
Deltakere	6	6
NAV/Introduksjonssenter	4	4
Opplæringskontor	2	2
Bedrifter	5	9
Total	22	29

Informanter fra opplæringskontor, bedrifter og deltakere ved hvert casested var knyttet til det utvalgte lærefaget. For bedriftsintervjuene var det et mål å inkludere både leder og veileder i bedrift, men dette lot seg dessverre ikke alltid gjennomføre på grunn av frafall på intervjutidspunktet.

Blant deltakerne som ble intervjuet, var fire minoritetsspråklige og to norskspråklige. Fem av seks var menn. Alle hadde startet opplæringen i bedrift. Én av informantene deltok i kombinasjonsforsøk.

Grunnet covid-19 situasjonen valgte vi, av smittevern hensyn, å gjennomføre intervjuene per telefon. Ideelt sett skulle intervjuene vært gjennomført ansikt-til-ansikt, ettersom metodelitteraturen tyder på at denne tilnærmingen gir rikere data av høyere kvalitet enn telefonintervjuer (se for eksempel Johnson, Scheitle og Howard Ecklund, 2019). Sammenligner vi denne datainnsamlingsrunden med de fysiske casebesøkene i 2019, er erfaringen likevel at de fleste telefonintervjuene fungerte godt. Vi opplevde at vi fikk tilgang til et rikt datamateriale gjennom intervjuene, til tross for at vi ikke møtte informantene fysisk.

Vår erfaring er imidlertid at deltakerintervjuene ikke fungerte like godt på telefon som ansikt-til-ansikt. Det gjaldt særlig deltakere med begrensete norskferdigheter. I ansikt-til-ansikt intervjuene i 2019 opplevde vi at det var lettere for oss som intervjuere å oppfatte hvor mye deltakeren skjønnte, og være sikre på at de har forstått vår rolle som uavhengige forskere. I denne runden var vi noen ganger usikre på i hvilken grad vi hadde lyktes med å formidle at vi ikke var knyttet til forsøket, og at deltakerne derfor kunne snakke helt fritt og trekke frem både positive og negative erfaringer. Vi opplevde at en av deltakerne var utålmodig etter å avslutte intervjuet.

Det kan tenkes at denne metodiske utfordringen kunne vært unngått med en tolk til stede under intervjuene. I begge caserundene har vi bedt lærestedene diskutere med minoritetsspråklige informanter om de ønsker at det skal være en tolk til stede i intervjuene. I denne caserunden var det kun én av deltakerne som ønsket tolk. Av smittevern hensyn benyttet lærestedet telefontolk. Vi opplevde at vi fikk begrenset utbytte av dette intervjuet, ettersom hvert spørsmål og svar tok lang tid, det ble lite flyt i samtalen, og vi fikk dessuten inntrykk av at noe av informasjonen gikk tapt på veien mellom informant og intervjuer.

Vi planlegger å gjennomføre nye casestudier i 2023 ved tre ulike læresteder.

Spørreundersøkelse til lokale forsøksledere

Rapporten bygger også på en spørreundersøkelse rettet mot lokale forsøksledere, gjennomført i september 2021. Undersøkelsen gikk ut til lokale forsøksledere ved de 22 lærestedene som på gjennomføringstidspunktet deltok i MFY-forsøket. 21 av 22 forsøksledere har besvart hele eller deler av undersøkelsen. I forkant av utsending ble undersøkelsen testet av to forsøksledere.

Formålet med undersøkelsen har vært å få et mest mulig komplett bilde av hvordan den praktiske implementeringen av forsøkene varierer. Undersøkelsen har inneholdt elementer av kartlegging, blant annet av hvordan deltakerne følges opp og hvordan underveisvurdering gjennomføres, i hvilken grad godkjente lærebedrifter og opplæringskontor benyttes mv. I tillegg har vi innhentet vurderinger av ulike virkemidler i forsøket, herunder modulstrukturen og samarbeid med andre aktører, samt av gode grep og utfordringer. Undersøkelsen inneholdt en kombinasjon av avkryssingss spørsmål med forhåndsdefinerte svaralternativer, og en rekke åpne spørsmål der respondentene kunne skrive inn tekstlige svar. En ny undersøkelse vil gjennomføres blant lokale forsøksledere i 2023.

Deskstudier og læreplananalyse

I arbeidet med rapporten har vi også benyttet en rekke grunnlagsdokumenter som tildelingsbrev, søknader fra fylkene, prinsippbeskrivelser av forsøkene, samt enkelte interne kilder. Sistnevnte gjelder ulike avklarende e-poster fra Udir/HK-dir til fylkene, samt informasjon som HK-dir innhentet i 2020 gjennom en uformell spørsmålsrunde blant alle fylkesprosjektlederne, der temaet var fylkenes erfaringer med å rekruttere bedrifter.

I læreplananalysen har vi benyttet de konkrete foreliggende læreplanene for den modulbaserte opplæringen som primærdata. I tillegg har det vært nødvendig å se læreplanene i lys av øvrige dokumenter, blant annet læreplanene i Kunnskapsløftet. I tabellen nedenfor følger en oversikt over dokumentene som har dannet bakgrunn for analysen av læreplanene i MFY-forsøket.

Tabell 1.2 Oversikt over sekundærdokumenter i læreplananalysen i modulstrukturert fag- og yrkesopplæring

Dokument	Funksjon i analysen
Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring	Vurdere målgruppens og samfunnets behov.
Læreplanene for fellesfagene i Kunnskapsløftet	Vurdere målgruppens og samfunnets behov, se planen i lys av planene for ungdom i tilsvarende opplæring.

	Undersøke fellesfagenes plass i de modulstrukturerede læreplanene
Læreplanene for Vg3 alle yrkesfagene i LK06 (gjeldende fra 2017)	Vurdere målgruppens og samfunnets behov, se planen i lys av planene for ungdom i tilsvarende opplæring.
Læreplanene for Vg1 teknologi- og industrifag, Vg1 Helse- og oppvekstfag og Vg1 Bygg- og anleggsteknikk, samt Vg2 industriteknologi, Vg2 helsearbeiderfag og Vg2 betong og mur (LK06)	Vurdere målgruppens og samfunnets behov, se planen i lys av planene for ungdom i tilsvarende opplæring.
Læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring	Vurdere i hvilken grad språklæringsperspektivet er ivaretatt.
Meld. St. 16 (2015-2016): <i>Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring</i>	Vurdere om utfordringene som er skissert i stortingsmeldingen er ivaretatt i planene, for eksempel med hensyn til styrking av muligheter i videre utdanning og arbeidsliv (målgruppens og samfunnets behov).
OECD (2014): <i>OECD Skills Strategy Action Report Norway</i>	Vurdere om utfordringene som er skissert i rapporten er ivaretatt i planene (målgruppens og samfunnets behov).
Felles europeisk rammeverk for språk	Vurdere i hvilken grad språklæringsperspektivet er ivaretatt, se planene i lys av nivåene som er skissert i rammeverket.

Rapportens oppbygning

Rapporten består av åtte kapitler.

Kapittel 2 gir en beskrivelse av deltakergruppen i MFY og resultater som deltakerne har oppnådd så langt i forsøket.

I kapittel 3 ser vi nærmere på fleksibiliteten i opplæringsløpene, herunder bruk av realkompetansevurdering og modulstrukturen.

Tema for kapittel 4 er bedriftene i MFY-forsøket. Vi ser nærmere på lærestedenes erfaringer med å rekruttere bedrifter, med å bruke bedriften som opplæringsarena og bedriftenes egne erfaringer fra forsøket.

I kapittel 5 ser vi nærmere på hvordan lærestedene har fulgt opp føringene som ble lagt for utvidelsen av MFY-forsøket, nærmere bestemt bruk av lærlingordningen og samarbeid med opplæringskontor.

Kapittel 6 handler om deltakernes ulike oppfølgingsbehov, med vekt på utenomfaglig oppfølging. Vi ser spesifikt på minoritetsspråklige deltakeres behov og hvordan lærestedene arbeider for å imøtekomme disse.

Tema for kapittel 7 er samarbeid og samordning, og vi ser nærmere på hvordan de ulike partene samarbeider om den faglige oppfølgingen av deltakerne.

Kapittel 8 inneholder en læreplananalyse, der vi går i dybden på tre utvalgte lærefag; produksjonsteknikk, helsearbeiderfag og betongfag.

Kapittel 2 – Deltakere og resultater

I dette kapitlet gir vi en beskrivelse av deltakerne i MFY-forsøket og resultatene de har oppnådd så langt. Vi ser blant annet nærmere på deltakernes bakgrunn og faglige forutsetninger, og på deres livssituasjon under opplæringen. Dette gir en viktig ramme for å forstå hvordan lærestedene arbeider og hvordan de har innrettet forsøkene lokalt. Kapitlet gjentar en del av de samme analysene fra fjorårets rapport, men med oppdaterte data som også inkluderer siste rapporteringsår. Kapitlet er hovedsakelig basert på data fra spørreundersøkelsen som deltakerne fyller inn ved inntak i forsøket, og lærestedenes rapportering om deltakerne. Vi har også trukket på data fra casestudiene og spørreundersøkelsen blant forsøkslederne der det er relevant.

Deltakernes bakgrunn og erfaring

I det følgende gir vi en beskrivelse av bakgrunnen og de tidligere erfaringene til deltakerne i modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Vi tar for oss hvordan de blir rekruttert og hvilke lærefag de skal motta opplæring i, deres bakgrunn og erfaringer fra opplæring og arbeidsliv, samt livssituasjonen deres under deltakelsen i forsøket.

Rekruttering av deltakere

Så langt har det blitt rapportert data om 420 deltakere i MFY. Balansen mellom kjønnene er jevn: 47 prosent av deltakerne er menn, og 53 prosent er kvinner. Vi merker oss at denne balansen har endret seg noe siden forrige rapportering, da det var en liten overvekt av menn.

Figur 2.1 viser hvor deltakerne i forsøket er rekruttert fra. I underkant av 40 prosent av deltakerne er rekruttert fra NAV, utenom eventuell deltakelse i introduksjonsprogrammet. Etter NAV, er bedrifter den vanligste rekrutteringsarenaen. En fjerdedel av deltakerne er rekruttert gjennom en bedrift. I underkant av en femtedel av deltakerne er rekruttert gjennom introduksjonsprogrammet, enten i regi av NAV eller kommunen.

Figur 2.1: Hvor er deltakeren rekruttert fra? (prosent, N = 343). Kilde: Deltakerrapporteringen



At NAV er den viktigste rekrutteringskanalen, henger sammen med at det i perioden juni 2020 til september 2021 utelukkende er rekruttert deltakere fra NAV inn i forsøket fra såkalte randomiserte lister. Dette er lister med personer i målgruppen⁵ registrert i NAV, som er tilfeldig trukket fra NAVs registre, og som kan tilbys plass i MFY. Denne rekrutteringspraksisen har vært nødvendig av forskningshensyn for å kunne måle effekter av forsøket. Erfaringen fra lærestedene i casestudien er at denne rekrutteringspraksisen har medført at de ikke har fått rekruttert så mange deltakere til forsøket som de har hatt kapasitet til. Det ble besluttet å avslutte rekrutteringspraksisen høsten 2021.

Hovedinntrykket fra figur 2.1, er at deltakergruppen er sammensatt. Rettighetene deres er hjemlet i ulike lovverk, og ulike sektorer har ansvaret for dem. De har nok også svært ulike forutsetninger for å oppnå god progresjon i opplæringen. Tidligere i følgeevalueringen har vi for eksempel sett at deltakerne som er rekruttert fra bedrifter, har bestått flere moduler enn deltakere rekruttert fra andre arenaer. Deltakerne som er rekruttert fra bedrift, går også opp til fag-/svenneprøve raskere enn de øvrige deltakerne (Jones, Ryssevik og Dahle, 2020, s.43).

Tidligere i evalueringen har vi sett at rekrutteringspraksisen varierer noe mellom fylkene (Skutlaberg og Dahle 2019, s. 7; Jones et al., 2020, s. 13). Oppland og Trøndelag har skilt seg ut med en høy andel deltakere rekruttert gjennom introduksjonsprogrammet, mens Nordland har hatt en høy andel deltakere rekruttert fra bedrifter. I Agder og Nordland har det vært rekruttert en høy andel deltakere gjennom NAV.

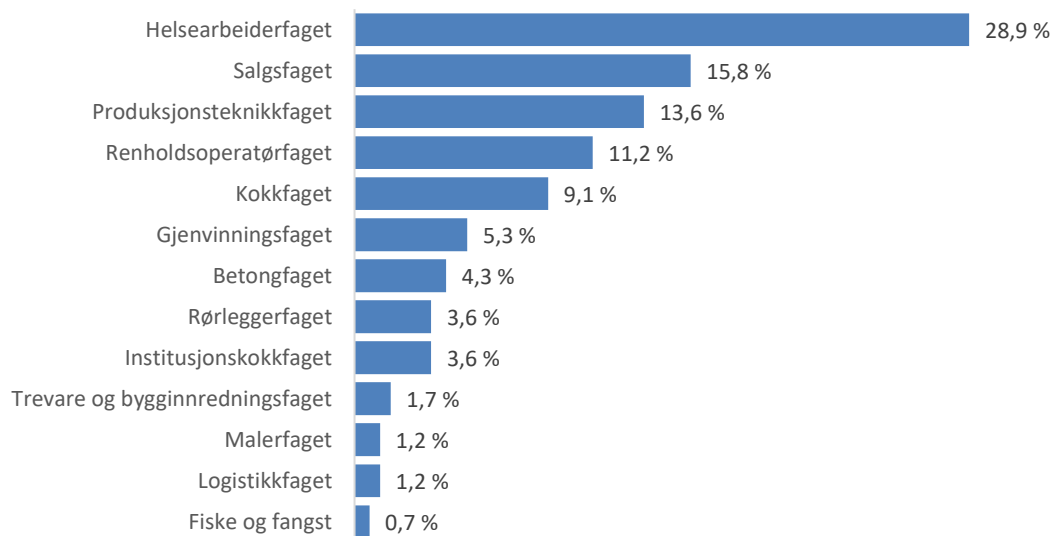
Deltakere per lærefag

Det er i alt 13 lærefag i forsøket, og det klart største er helsearbeiderfaget (jf. figur 2.2). Dette lærefaget ble inkludert i utvidelsen av forsøket i 2019, og det ble raskt rekruttert mange deltakere til det. I forrige rapportering skulle 18 prosent av deltakerne motta opplæring i helsearbeiderfaget, og i år har denne andelen økt til 29 prosent - med andre ord har det blitt rekruttert et betydelig antall deltakere til dette lærefaget i løpet av det siste året. Det andre utdanningsprogrammet som ble inkludert i utvidelsen, var bygg- og anleggsteknikk, med fem ulike lærefag. Disse lærefagene har ikke hatt en like omfattende rekruttering som helsearbeiderfaget. Det er nok ulike grunner til dette. Som vi

⁵ Dvs. personer over 20 år med fullført grunnskole eller tilsvarende og svak eller ingen tilknytning til arbeidsmarkedet

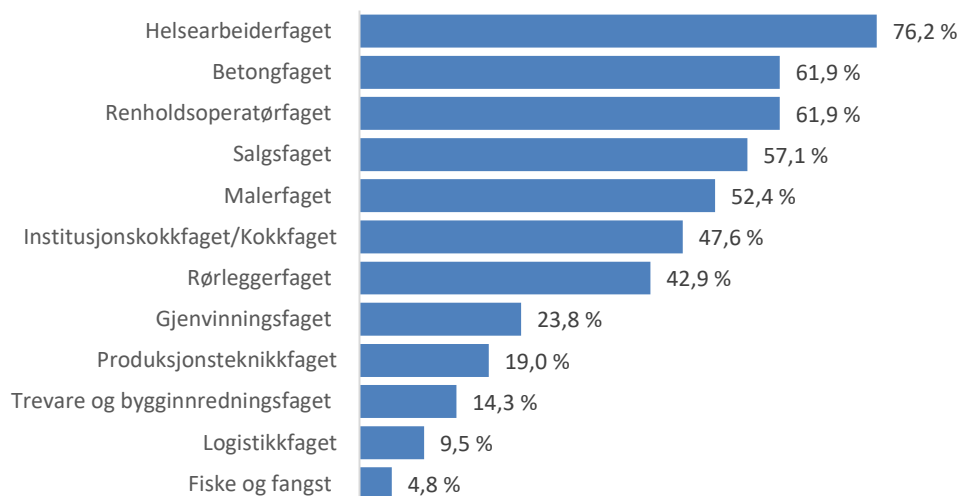
skal se i kapittel 3, har flere forsøksledere rapportert om at det har vært krevende å rekruttere bedrifter både i helsearbeiderfaget og innenfor enkelte av bygg- og anleggsteknikkfagene, samtidig som covid-19-pandemien har forsinket rekrutteringen både av deltakere og bedrifter mer generelt. En forsøksleder peker på at det har vært vanskelig å finne aktuelle deltakere til bygg- og anleggsteknikkfagene fra de nevnte randomiserte listene. Deltakernes mål og ønsker spiller selvsagt også inn. En av lærerne i helsearbeiderfaget erfarer at deltakerne har lett for å velge helsearbeiderfaget, «for da får de jobb».

Figur 2.2: Lærefag som deltakeren mottar opplæring i (prosent, N = 419). Kilde: Deltakerrapporteringen



I spørreundersøkelsen til forsøkslederne har vi undersøkt hvor mange læresteder som tilbyr de ulike fagene. Resultatene vises i figur 2.3. Vi ser at helsearbeiderfaget, som har flest deltakere, også er det faget som flest læresteder tilbyr. Det er også mange som tilbyr betongfaget: to tredjedeler oppgir dette. Samtidig så vi over at det foreløpig bare er 4,3 prosent av deltakerne som tar dette faget. Det tyder på at dette er et fag mange tilbyr, men som det er utfordrende å rekruttere deltakere til. Nærmere analyser viser at fire av lærestedene som oppgir at de tilbyr betongfaget, ikke har registrert noen deltakere i dette faget enda.

Figur 2.3: Andelen læresteder som tilbyr opplæring i de ulike lærefagene (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere



Deltakernes landbakgrunn

Tabell 2.1 viser fordelingen mellom deltakere som har opprinnelse fra henholdsvis Norge eller andre land. Tabellen viser bare de fem vanligste opprinnelseslandene blant deltakerne i forsøket. Rundt en tredjedel av deltakerne kommer fra Norge, mens to tredjedeler av deltakerne har bakgrunn fra andre land. De vanligste landene er Syria og Eritrea. Dette er trolig snakk om deltakere som er relativt nyankomne til Norge.

Tabell 2.1: Opprinnelsesland, de fem hyppigst oppgitte (prosent, N = 419). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne

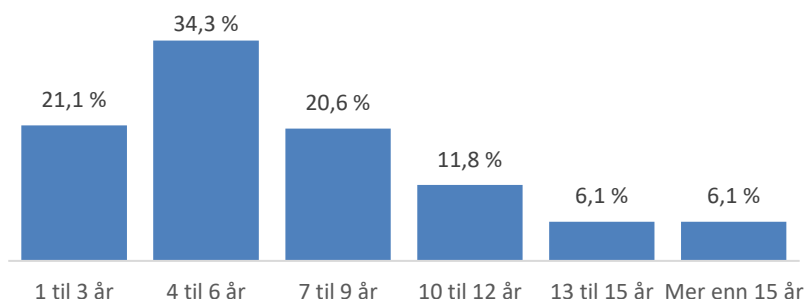
Opprinnelsesland	Antall	Prosent
Norge	126	30,1
Syria	66	15,8
Eritrea	60	14,3
Somalia	24	5,7
Thailand	16	3,8

Deltakergruppens landbakgrunn varierer betydelig mellom fylkene. Nordland og Hedmark er fylkene med høyest andel deltakere fra Norge, rundt 45 prosent. Denne andelen har sunket siden forrige rapportering – med andre ord har det blitt rekruttert inn en høyere andel med bakgrunn fra andre land i disse fylkene i løpet av det siste skoleåret, sammenlignet med det som har vært vanlig tidligere. I Trøndelag og Oppland ligger andelen deltakere fra Norge på samme nivå som i forrige rapportering. I Agder har andelen norske deltakere gått tydelig opp, fra 23 til 32 prosent.

Figur 2.4 viser hvor lenge deltakerne med bakgrunn fra andre land har bodd i Norge. Det er en god del variasjon i deltakernes botid. Dermed vil nok deltakernes norskferdigheter og kjennskap til det norske

arbeidslivet også variere en del. Over halvparten har bodd i Norge seks år eller mindre, og én av fem i tre år eller mindre.⁶ En fjerdedel av deltakerne har bodd i Norge i ti år eller mer.

Figur 2.4: Hvor lenge har du bodd i Norge? (prosent, N = 195). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne



Deltakere som har rett til introduksjonsprogram etter introduksjons-/integreringsloven, kan delta i dette parallelt med deltakelsen i MFY. Det gjelder 28 prosent av deltakerne med bakgrunn fra andre land. I tillegg har 30 prosent fullført introduksjonsprogrammet før de påbegynte opplæringen i MFY. Med andre ord har over halvparten av deltakerne med opprinnelse fra andre land enn Norge vært innom introduksjonsprogrammet, og har dermed fluktbakgrunn.

Språkferdigheter

I tidligere notater fra evalueringen har vi påpekt at deltakeres lave norsknivå oppleves som en utfordring blant bedrifter og forsøksledere i flere fylker. Erfaringen har vært at denne deltakergruppen har behov for tett oppfølging. Årets undersøkelser viser at mange læresteder og bedrifter fremdeles opplever dette som en utfordring, noe vi skriver nærmere om i kapittel 4. I kapittel 6 viser vi også at deltakere i MFY i realiteten har behov for å beherske det norske språket i ulike sammenhenger og på ulike domener. I tillegg til å kunne praktisere det yrkesfaglige språket, skal de kunne kommunisere med kolleger og brukere eller kunder.

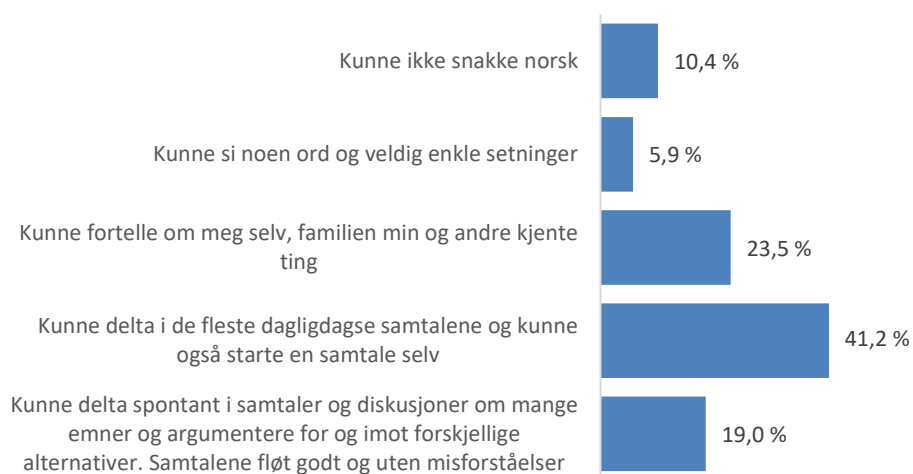
Spørreundersøkelsen som deltakerne svarer på ved inntak, indikerer at en del deltakere har behov for å tilegne seg bedre norskspråklige ferdigheter. Figur 2.5 viser resultater fra spørsmålet der deltakeren beskriver sine muntlige språkferdigheter da de startet på opplæringen. Spørsmålet har fem kategorier, som utgjør en forenklet operasjonalisering av det europeiske rammeverket for språk.⁷

Figuren viser at nesten 40 prosent av deltakerne er på de tre laveste språknivåene, og altså har relativt begrensede norskferdigheter. Disse vil kunne ha behov både for å styrke «hverdagsspråket» og det yrkesfaglige språket. Det er rimelig å anta at også de 40 prosent av deltakerne som oppgir at de er på nest høyeste nivået (dvs. de kunne delta i de fleste dagligdagse samtaler, og greide å starte en samtale selv), kan ha behov for støtte i større eller mindre grad, særlig når det gjelder det yrkesfaglige språket. Bare én av fem minoritetsspråklige deltakere vurderer at de var på det øverste nivået da de startet opplæringen; dvs. at de hadde ganske avanserte norskferdigheter der de kunne delta spontant i samtaler, og argumentere for og imot ulike alternativer.

⁶ Ingen deltakere har oppgitt at de har bodd i Norge kortere enn ett år.

⁷ Kategoriene ble utviklet av HK-dir (den gang Kompetanse Norge) til denne undersøkelsen.

Figur 2.5: Muntlige norskferdigheter ved inntak, egenvurdering (prosent, N=289). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne



Vi har også opplysninger om hvilke resultater deltakerne har oppnådd i norskprøve etter opplæring for voksne innvandrere, dersom de har avlagt en slik prøve før de starter opplæring i MFY. Dette oppgis av lærestedene i deltakerrapporteringen. Vi har mottatt opplysninger om norskprøveresultater for 104 personer, altså rundt en tredjedel av deltakerne med utenlandsk bakgrunn. De resterende har enten ikke avlagt en slik prøve, eller så mangler lærestedet disse opplysningene.⁸

Når vi sammenligner resultatene deltakerne har oppnådd på den muntlige norskprøven med språknivået som de samme deltakerne oppgir i spørreundersøkelsen, ser det ut til at deltakerne vurderer sitt eget norsknivå som noe høyere enn det nivået de oppnår på prøven. I egenvurderingen oppgir rundt to tredjedeler at de er på et av de to høyeste nivåene, mens i underkant av én tredjedel har oppnådd et slikt resultat på norskprøven. Samtidig er det viktig å ta høyde for at vi ikke har opplysninger om *når* norskprøven ble avlagt. Prøveresultatet kan ha blitt oppnådd en god stund før deltakeren begynte i forsøket, og språknivået kan ha utviklet seg i mellomtiden. Dermed er det ikke mulig å konkludere med at deltakerne vurderer sitt eget muntlige språknivå som høyere enn det faktisk er, men det kan være tilfelle for noen.

I forrige rapportering så vi at deltakernes språknivå varierte noe mellom fylkene. Deltakere i Hedmark og Nordland skilte seg ut med å ha deltakere med spesielt gode språkferdigheter, mens deltakere i Trøndelag og Agder hadde noe lavere språkferdigheter enn deltakergruppen sett under ett. I årets rapportering har forskjellene mellom fylkene blitt mindre. Både Hedmark og Nordland har rekruttert deltakere med lavere språkferdigheter enn tidligere, mens i Trøndelag har språkferdighetene i deltakergruppen sett under ett, blitt noe bedre.

Tidligere skolegang

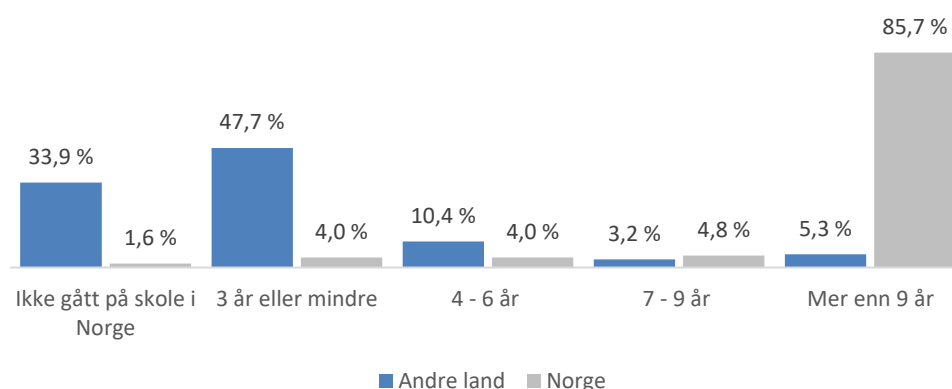
Det er et mål at deltakernes opplæringsløp skal tilpasses den kompetansen og erfaringen deltakerne har med seg inn i forsøket. Relevant kompetanse fra tidligere opplæring vil for eksempel gi grunnlag for å få godkjent hele eller deler av moduler, og dermed vil deltakere med slik kompetanse kunne

⁸ Lærestedene blir bedt om å rapportere resultater for prøve i lytting, lesing, skriving og muntlig. Vi oppgir her resultatet fra muntlig prøve, for å kunne sammenligne med resultatene fra spørsmålet om språknivå i spørreundersøkelsen.

fullføre opplæringsløpet raskere. Dette ser vi nærmere på i kapittel 3. Den faglige bakgrunnen deltakerne har med seg når de kommer inn i forsøket, kan også påvirke resultatene de oppnår. Vi har derfor sett nærmere på deltakernes tidligere skolegang.

Figur 2.6 viser deltakernes tidligere erfaringer med skolegang i Norge. Dataene er hentet fra spørreundersøkelsen til deltakerne. Figuren sammenligner deltakere som kommer fra Norge, med deltakere med bakgrunn fra andre land. Deltakere fra Norge har betydelig erfaring med skole fra tidligere. De aller fleste har gått på skole i mer enn ni år, som tilsier at de har fullført et grunnskoleløp. Et flertall av deltakerne fra andre land har også gått på skole i Norge tidligere, men erfaringen kan sies å være relativt begrenset. Rundt halvparten har gått på skole i Norge i tre år eller mindre. En tredjedel oppgir at de ikke har gått på skole i Norge i det hele tatt. Dette er en økning sammenlignet med forrige rapportering, da rundt en fjerdedel av deltakerne manglet skolegang fra Norge.

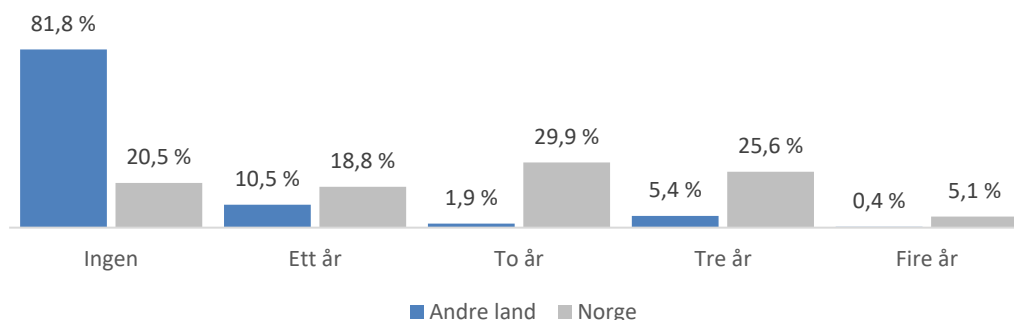
Figur 2.6: Antall år med skolegang i Norge (prosent, N = 277 fra andre land, N = 126 fra Norge). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne



I lærestedenes rapportering om deltakerne, blir de bedt om å oppgi hvor mye *videregående opplæring* deltakeren hadde fullført før vedkommende ble tatt inn i forsøket (jf. figur 2.7). De fleste deltakerne med bakgrunn fra Norge – rundt 80 prosent – har fullført noe videregående opplæring tidligere. Samtidig er det en god del variasjon i *hvor mye* de har fullført. En tredjedel har fullført to år, og en fjerdedel har fullført tre år. Andelen som har fullført fire år med videregående opplæring tidligere, har sunket litt siden forrige rapportering. Dette er trolig deltakere som ønsker omskolering. Denne gruppen har altså relativt sett blitt noe mindre det siste året.

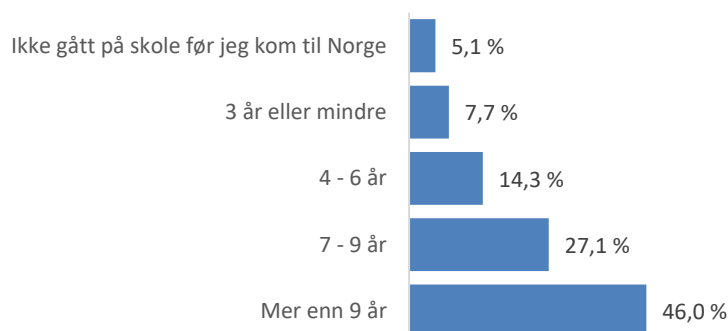
Når det gjelder deltakerne fra andre land enn Norge, er det bare en mindre andel, i underkant av 20 prosent, som rapporterer at de har noe erfaring fra norsk videregående opplæring. Denne andelen har gått ned siden i fjor. Det er altså en mindre andel av deltakerne med bakgrunn fra andre land, som har erfaring fra norsk videregående opplæring, sammenlignet med tidligere.

Figur 2.7: Antall år norsk videregående opplæring fullført ved inntak (prosent, N = 258 fra andre land, N = 117 fra Norge). Kilde: Deltakerrapporteringen



De aller fleste deltakerne med bakgrunn fra andre land enn Norge har hatt noe skolegang før de kom til Norge. Nesten halvparten har gått på skole i mer enn ni år, og en tredjedel har gått på skole mellom syv og ni år. Det betyr samtidig at over halvparten har mindre skolegang enn det som tilsvarer norsk grunnskole.

Figur 2.8: Antall år skolegang før deltakeren kom til Norge (prosent, N = 274. Bare deltakere som ikke er født i Norge). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne



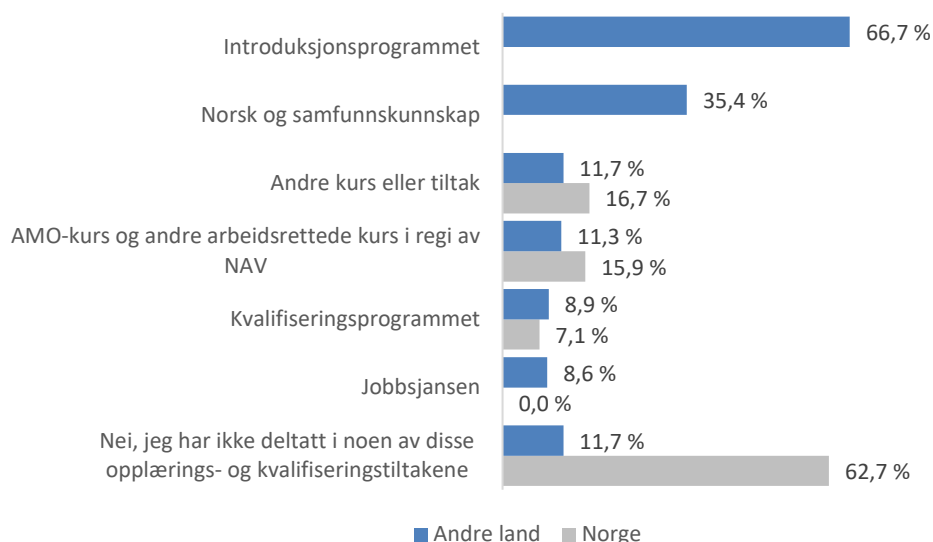
Annen opplæring og kvalifisering

Spørreundersøkelsen til deltakerne viser videre at et stort flertall av deltakerne har deltatt i annen opplæring eller kvalifisering før de begynte i forsøket. Blant deltakerne samlet sett, har tre av fire deltatt i andre opplærings- eller kvalifiseringstiltak før de påbegynte deltakelsen i MFY. Som figur 2.9 viser, varierer imidlertid deltakelsen i slike tiltak betydelig mellom norske deltakere og deltakere fra andre land: ni av ti deltakere med utenlandsk bakgrunn har deltatt i ulike opplærings- og kvalifiseringstiltak, mens en tredjedel av de norske deltakerne har gjort det samme.

Blant deltakerne med bakgrunn fra andre land har to tredjedeler deltatt i introduksjonsprogrammet. Som diskutert tidligere i kapittelet, får en god del opplæring i MFY som en del av introduksjonsprogrammet. En av tre har mottatt opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Deltakerne med bakgrunn fra Norge har i hovedsak deltatt i ulike kurs og tiltak, og/eller AMO-kurs eller andre arbeidsrettede kurs i regi av NAV. I underkant av ti prosent av deltakere både med bakgrunn fra Norge

og andre land, har deltatt i kvalifiseringsprogrammet. Det omfatter en gruppe som står relativt langt fra arbeidslivet.

Figur 2.9: Deltakelse i andre opplærings- og kvalifiseringstiltak (N = 291 fra andre land, N = 126 fra Norge). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne

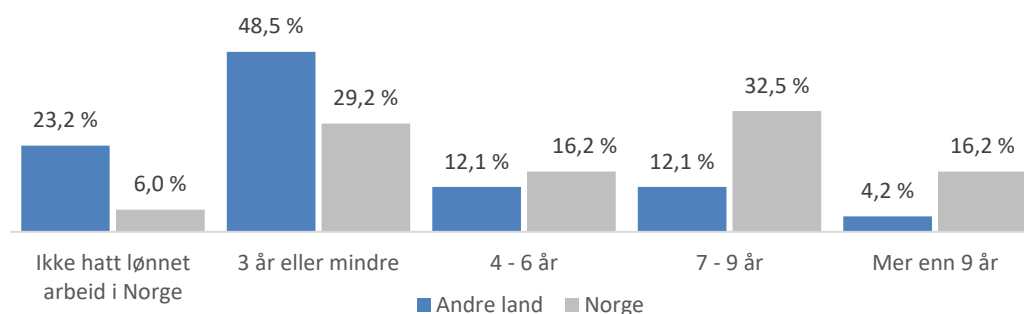


Tidligere arbeidserfaring

Også deltakernes tidligere arbeidserfaring kan ha betydning for opplæringsløpet deres i MFY. Deltakerdataene viser at et flertall av deltakerne – både de norske og de med bakgrunn fra andre land – har hatt lønnet arbeid i Norge før de begynte i forsøket (jf. figur 2.10). Blant de norske deltakerne oppgir kun seks prosent at de ikke hadde hatt lønnet arbeid før de begynte i forsøket. En tredjedel av de norske deltakerne har hatt lønnet arbeid i tre år eller mindre. Sammenlignet med forrige rapportering, har andelen med lengst arbeidserfaring, de som har jobbet i mer enn ni år, sunket betraktelig. Dette tyder på at deltakersammensetningen har endret seg noe det siste året, der de norske deltakerne i snitt har mindre arbeidserfaring enn det som har vært vanlig tidligere.

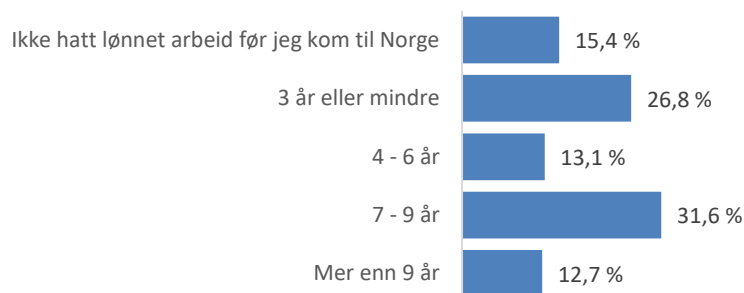
Blant deltakerne med bakgrunn fra andre land, er andelen uten arbeidserfaring fra Norge høyere: 23 prosent. De fleste andre har relativt kort arbeidserfaring fra Norge. Rundt halvparten har hatt lønnet arbeid i tre år, eller mindre.

Figur 2.10: Antall år lønnet arbeid i Norge (prosent, N = 190 fra andre land, N = 117 fra Norge). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne



Figur 2.11 viser hvor mye arbeidserfaring deltakerne med utenlandsk bakgrunn har hatt *før* de kom til Norge. Erfaringene er varierte. 15 prosent oppgir at de ikke har hatt lønnet arbeid før de kom til Norge. Her ser vi en tydelig forskjell fra forrige rapportering, da dette gjaldt en tredjedel av deltakerne med utenlandsk bakgrunn. En fjerdedel har hatt lønnet arbeid i tre år eller mindre, mens en tredjedel har jobbet mellom syv og ni år. Med andre ord ser det ut til at de utenlandske deltakerne i snitt har mer arbeidserfaring fra andre land enn vi har sett tidligere.

Figur 2.11: Antall år lønnet arbeid før deltakeren kom til Norge (prosent, N = 227). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne



Når vi bryter disse tallene ned på kjønn, ser vi at mennene i forsøket har mer arbeidserfaring fra andre land enn det kvinnene har. Det er en overvekt av kvinner blant de som oppgir at de ikke har hatt lønnet arbeid, eller at de har hatt det i tre år eller mindre. Dette mønsteret samsvarer med funn fra tidligere i følgeevalueringen (Jones et al., 2020, s. 20).

Livssituasjon

Voksne i opplæring vil ofte ha behov for mer fleksibilitet i opplæringsløpet enn det barn har, fordi de er i en annen livssituasjon. De kan for eksempel ha omsorgs- eller forsørgeransvar for barn eller andre familiemedlemmer, eller de kan ha lønnet arbeid ved siden av opplæringen. Et av formålene med MFY, er å tilby et opplæringsløp som er bedre tilpasset slike behov. Voksne i opplæring kan også ha behov for støtte til livsopphold. Dette er kjent som en barriere for voksnes deltakelse i grunnopplæring (NOU 2008: 18, NOU 2009: 10, NOU 2010: 7). Evalueringen viser at det å sikre tilstrekkelig livsopphold til deltakerne oppleves som svært utfordrende av mange lokale forsøksledere (jf. figur 2, appendiks 2).

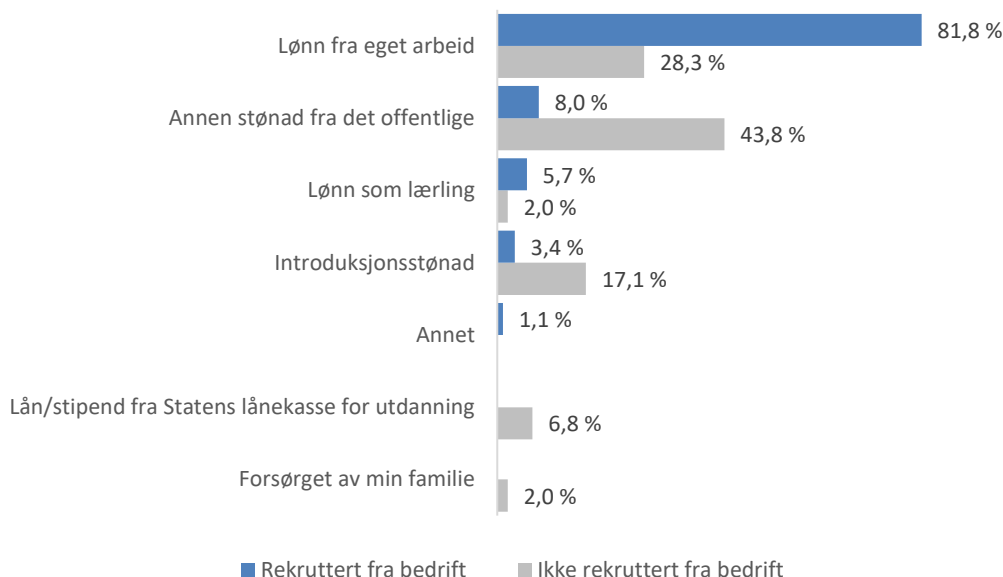
I det følgende ser vi nærmere på deltakernes livssituasjon; hvorvidt de har omsorgsansvar, om de har jobb ved siden av opplæringen, og hva som er deres hovedinntektskilde under deltakelsen i forsøket. Dette kan gi et bilde av deltakergruppens behov for et fleksibelt opplæringsløp.

Et flertall av deltakerne oppgir i spørreundersøkelsen at de har *omsorgs- eller forsørgeransvar* for barn eller andre familiemedlemmer. For hele deltakergruppen sett under ett, gjelder dette 58 prosent. Det er imidlertid en betydelig høyere andel av de kvinnelige deltakerne som har omsorgsansvar: 68 prosent, mot 31 prosent av de mannlige deltakerne. Mange av disse deltakerne vil nok ha behov for ekstra fleksibilitet, og kanskje også ekstra støtte til livsopphold.

Videre er det 44 prosent av deltakerne som oppgir at de har *lønnet arbeid* ved siden av opplæringen i MFY. Det gjelder 46 prosent av kvinnene og 42 prosent av mennene. Vi ser også at de norske deltakerne har lønnet arbeid i noe større grad enn deltakere fra andre land.

Figur 2.12 viser hva som er deltakernes hovedinntektskilde det året de svarte på spørreundersøkelsen, fordelt på deltakerne som er rekruttert fra bedrift, og øvrige deltakere.

Figur 2.12: Største inntektskilde dette året (prosent, N = 88 rekruttert fra bedrift, N = 251 ikke rekruttert fra bedrift). Kilde: Spørreundersøkelse blant deltakerne



Deltakere som er rekruttert fra bedrifter, har i all hovedsak lønn fra eget arbeid som hovedinntektskilde det året de starter opplæringen i forsøket. Dette gjelder 82 prosent av disse deltakerne. Blant deltakere som ikke er rekruttert fra en bedrift, er det 28 prosent som har lønn fra eget arbeid som hovedinntektskilde. Det er med andre ord flere deltakere enn bare de som er rekruttert fra bedriftene, som hadde en betydelig tilknytning til arbeidsmarkedet før de startet opplæringen. Samlet sett har 40 prosent av deltakerne i forsøket lønn fra eget arbeid som hovedinntektskilde det første året.

I utvidelsen av MFY-forsøket i 2019 ble det lagt til grunn at opplæringen skulle gjennomføres innenfor opplæringsordninger som fører frem til fagbrev, dvs. lærlingordningen eller fagbrev på jobb. Deltakere som ble tatt inn under lærlingordningen, skulle dermed motta lærlingelønn. Blant deltakerne i MFY er det så langt bare 2,6 prosent som oppgir at de har lærlingelønn som hovedinntektskilde det første året. Merk at spørsmålet bare etterspør deltakernes *største* inntektskilde året de ble tatt inn i forsøket. Dersom noen av deltakerne har lærlingelønn i tillegg til en annen hovedinntektskilde, fanges det ikke opp i dette spørsmålet. Spørsmålet fanger heller ikke opp om deltakere eventuelt går over på lærlingelønn senere i opplæringsløpet. At så få har lærlingelønn som hovedinntektskilde, kan muligens ha sammenheng med at flere forsøksledere har erfart at denne føringen er krevende å gjennomføre i praksis, slik vi diskuterer nærmere i kapittel 5. Der skal vi også se at nesten halvparten av forsøkslederne oppgir at ingen av bedriftene de samarbeider med, betaler lærlingelønn til deltakerne.

Deltakerne som ikke er rekruttert fra en bedrift, har i hovedsak offentlige stønader som hovedinntektskilde det første året de går i forsøket. Rundt 17 prosent mottar introduksjonsstønad, og 44 prosent har andre offentlige stønader som hovedinntektskilde. Syv prosent av deltakerne som ikke er rekruttert fra en bedrift, har lån/stipend fra Lånekassen som sin hovedinntektskilde. Dette er en liten økning fra forrige rapportering. I 2020 ble det gjort en rekke endringer i Lånekassens regler, for å gjøre det enklere for voksne som ønsker å ta videregående opplæring å få støtte til dette gjennom

Lånekassen. Videre i følgeevalueringen vil det derfor være interessant å følge med på om Lånekassen blir hovedinntektskilden for en høyere andel av deltakerne i MFY.

Deltakernes resultater på fag- og svenneprøve

I det følgende ser vi på hvilke resultater deltakerne i forsøket har oppnådd så langt. Vi tar for oss de avlagte fag- og svenneprøvene, og ser på hvordan antallet avlagte prøver varierer mellom ulike grupper av deltakere. Vi undersøker også om noen deltakere har avbrutt eller tatt pause i opplæringen.

Fag- og svennebrev

Det er avlagt 21 fag-/svenneprøver siden forrige deltakerrapportering. Til sammen har vi data om 54 personer som har fått sluttvurdering i MFY-forsøket, som tilsvarer rundt 13 prosent av deltakerne som er tatt inn i forsøket så langt. De aller fleste deltakerne som har avlagt fag-/svenneprøve, begynte i forsøket skoleåret 17/18 eller 18/19, henholdsvis 43 og 45 prosent av de som har avlagt prøve. Noen få personer som begynte i forsøket skoleåret 19/20, har allerede avlagt fag-/svenneprøve etter ett år, det gjelder seks deltakere.

De aller fleste deltakerne som går opp til fag- og svenneprøve, består. 23 deltakere oppnådde vurderingen *bestått*, og 28 personer oppnådde vurderingen *bestått – meget godt*. Så langt er det kun tre personer som ikke har bestått prøven. Dette er på høyde med andelen som besto fag- og svenneprøven i den ordinære fag- og yrkesopplæringen skoleåret 2019/2020.⁹

I forrige rapport så vi at det er noen systematiske forskjeller mellom ulike grupper av deltakere, når det gjelder hvor stor andel som har gått opp til fag-/svenneprøve så langt (Jones et al., 2020). Disse mønstrene vedvarer også i årets rapportering. Vi ser en tydelig forskjell mellom norske deltakere og deltakere med bakgrunn fra andre land. 20 prosent av de norske deltakerne som er tatt inn i forsøket, har avlagt fag-/svenneprøve, mot ni prosent av de med utenlandsk bakgrunn. Vi merker oss samtidig at forskjellen mellom gruppene har blitt noe mindre siden forrige rapportering.

Vi ser også at deltakere som er rekruttert fra bedrifter, har avlagt fag-/svenneprøve i betydelig større grad enn deltakere som er rekruttert gjennom andre arenaer. Dette gjelder 25 prosent av disse deltakerne, mot 12 prosent av de øvrige deltakerne. Vi fant et tilsvarende mønster i forrige rapportering.

Blant deltakerne som har fullført ett eller flere år med videregående opplæring fra før, har 22 prosent gått opp til fag-/svenneprøve, mot 8 prosent av dem som ikke har fullført noe videregående opplæring tidligere. Deltakerne som tidligere har avlagt fag-/svenneprøve, har også i større grad enn øvrige deltakere fått et avkortet opplæringsløpet ved inntak. Vi ser for eksempel at en tredjedel av deltakerne som har avlagt fag-/svenneprøve, fikk godkjent hele modul 1 ved inntak, mens kun én av fem deltakere som *ikke* har avlagt fag-/svenneprøve, fikk godkjent hele modul 1. Deltakerne som tidligere har avlagt fag-/svenneprøve, har også fått godkjent hele lærefagspesifikke moduler i

⁹ Andelen personer over 20 år som har bestått fag- og svenneprøve i 2019/2020 var ca. 90 prosent.
<https://www.ssb.no/statbank/table/09012>.

betydelig større grad enn de øvrige deltakerne. I kapittel 3 ser vi nærmere på praksisen med realkompetansevurdering og avkortning av opplæringsløp for alle deltakere i forsøket.

Vi finner også at deltakere som ikke har deltatt i andre opplærings-/kvalifiseringstiltak tidligere, i høyere grad har avlagt fag-/svenneprøve, enn deltakere som har deltatt i ett eller flere slike tiltak.

Videre ser vi at en noe høyere andel av de mannlige deltakerne har avlagt fag-/svenneprøve, sammenlignet med de kvinnelige deltakerne – 15 mot 10 prosent. Dette kan nok henge sammen med at andelen kvinner som er tatt inn i forsøket, har økt det siste skoleåret. Det vil med andre ord være flere kvinner enn menn som er tidlig i opplæringsløpet. En annen forklaring som kan spille inn, er at kvinnene i forsøket har omsorgsansvar i større grad enn mennene. Dette kan bidra til at de ikke oppnår like rask progresjon som de mannlige deltakerne.

De utenlandske deltakerne som har avlagt fag-/svenneprøve så langt, har relativt gode norskferdigheter. Tre fjerdedeler vurderte at deres norskferdigheter var på et av de to øverste språknivåene da de påbegynte opplæringen. Én fjerdedel var på det tredje øverste nivået, dvs. at de kunne fortelle om seg selv, familien sin og andre kjente ting. Med andre ord har ingen av deltakerne som vurderte at de var på et av de to nederste språknivåene da de påbegynte opplæringen, avlagt fag-/svenneprøve enda. De utenlandske deltakerne som tidligere har fullført ett eller flere år med norsk videregående opplæring, har avlagt fag-/svenneprøve i betydelig større grad enn de som ikke har noe erfaring fra norsk videregående opplæring. De har også noe lengre arbeidserfaring fra Norge, enn de øvrige utenlandske deltakerne.

Avbrudd og pauser

En intensjon i forsøket er at opplæringen skal være mer fleksibel og tilpasses ulike livssituasjoner. Det skal bli lettere for den enkelte å arbeide og delta i opplæring parallelt, og det skal være mulig å ta deler av opplæringsløpet på ulike tidspunkter. Det betyr at deltakeren kan ha avbrudd i opplæringen uten at det får konsekvenser for gjennomføring av hele opplæringsløpet eller for fagprøven.

Deltakerdataene viser at det så langt i forsøket er svært få som har benyttet muligheten til å ta pause i opplæringen, med intensjon om å komme inn igjen i opplæring på et senere tidspunkt. Kun tre deltakere har tatt pause fra opplæringen så langt, to flere enn ved forrige rapportering.

Langt flere har avbrutt opplæringen, uten de nødvendigvis har en intensjon om å gjenoppta opplæringen senere. Så langt i forsøket har 86 personer avbrutt opplæringen, en økning på 37 personer siden forrige rapportering. Det vil si at rundt 20 prosent av deltakerne som er tatt inn så langt, har avbrutt løpet. Andelen avbrudd varierer imidlertid betydelig mellom fylkene, som vi også så i fjorårets rapport. I ett av fylkene har bare ni prosent av deltakerne avbrutt opplæringsløpet, mens i et annet fylke har nesten 30 prosent avbrutt opplæringen.

I deltakerrapporteringen blir lærestedene bedt om å oppgi hva som er hovedårsaken til at deltakeren har avbrutt løpet. Hvilke årsaker som er de fem mest vanlige, er uforandret siden forrige rapportering. I tabell 2.2 viser vi andelen som oppgir de ulike forhåndskategoriserte alternativene som hovedårsaken til avbruddet.

Tabell 2.2: Hovedårsak til at deltakeren avbrøt opplæringsløpet (N = 85)

Hovedårsak til avbrudd	Andel
Andre årsaker	30,6
Sykdom	17,6
Skal bytte skole/opplæringsløp	12,9
Skal flytte	9,4
Har fått jobb	9,4
Manglende motivasjon	5,9
Graviditet/fødsel/familieforøkelse	4,7
Skal søke jobb	3,5
Omsorgsansvar	3,5
Har mistet offentlig stønad/stipend/lån og har ikke råd til å fortsette	1,2
Svake faglige forutsetninger	1,2

Alternativet «andre årsaker» er fortsatt det vanligste, altså at hovedårsaken til avbruddet ikke fanges opp av de forhåndskategoriserte alternativene. Videre ser vi at sykdom fortsatt er en viktig avbruddsårsak, men andelen som oppgir av dette er hovedårsaken til avbruddet, har sunket noe siden forrige rapportering – fra 25 til 17 prosent. Bytte av skole/opplæringsløp, flytting og at deltakeren har fått jobb, er også relativt vanlige årsaker til avbrudd. Som pekt på i tidligere rapporteringer, tyder dette på at mange av deltakerne som avbryter opplæringen i MFY ikke går helt bort fra opplæring eller arbeidsliv, men fortsetter på andre arenaer selv om de har avbrutt deltakelsen i forsøket.

Vi merker oss at for kun fire deltakere har tap av offentlig stønad vært en medvirkende årsak til avbruddet. Det er imidlertid oppgitt som den viktigste årsaken for kun én av disse. Dette er interessant å merke seg i lys av diskusjonene om livsopphold som barriere for deltakelse i voksenopplæring.

For å forsøke å få mer presis informasjon om deltakerne i kategorien «andre årsaker», innførte vi i årets rapportering to nye forhåndskategoriserte alternativer: «manglende motivasjon» og «manglende faglige forutsetninger». Dette er faktorer vi vet har betydning for frafall i videregående opplæring. Det er imidlertid svært få som oppgir at dette er hovedårsaken til avbruddet, jf. tabell 2.2. Dette kan tyde på at det ikke er manglende motivasjon eller svake faglige forutsetninger som ligger bak, i tilfellene der lærestedene oppgir at det er «andre årsaker» til avbruddet.

I fjorårets rapport så vi nærmere på hva som kjennetegnet deltakerne som avbrøt løpet. Mønstrene vi identifiserte vedvarer i all hovedsak også i årets rapportering, men vi ser også noen endringer. De norske deltakerne avbryter i noe mindre grad enn de fra andre land, men forskjellen er fortsatt relativt liten - 14 mot 17 prosent. Deltakere som har bestått noe videregående opplæring tidligere, avbryter i omtrent like stor grad som dem som ikke har det.

Ser vi nærmere på deltakere med bakgrunn fra andre land enn Norge, finner vi stor variasjon i *arbeidserfaringen* blant de som avbryter. Blant dem som aldri har hatt lønnet arbeid i Norge, har

nesten en tredjedel avbrutt løpet, mot 15 prosent av de som har hatt lønnet arbeid. Vi merker oss også at deltakere som får opplæring i MFY som en del av introduksjonsprogrammet, har avbrutt opplæringen i noe større grad enn andre deltakere med utenlandsk bakgrunn¹⁰; 24 prosent mot 16 prosent. En slik forskjell fant vi ikke i fjor. Vi finner relativt små forskjeller mellom deltakere med og uten norsk skolegang, og deltakere med ulikt norsknivå.

Som i fjorårets rapportering, finner vi også i år at deltakere som er rekruttert fra bedrift og deltakere som har lønnet arbeid ved siden av opplæringen, avbryter i betydelig mindre grad enn andre deltakere. 10 prosent av deltakerne som har lønnet arbeid ved siden av opplæringen, har avbrutt løpet, mot 21 prosent av dem som ikke har lønnet arbeid. I fjorårets rapportering pekte vi på at selv om belastningen ved å ha en jobb ved siden av opplæring i forsøket, gjør at enkelte deltakere kan stå i fare for å avbryte, ser det ut til at risikoen for frafall likevel er større for dem som har svakere tilknytning til arbeidslivet. Denne tendensen vedvarer også i årets analyser. Samtidig er det verdt å merke seg at forskjellen mellom de to gruppene har blitt mindre siden forrige rapportering.

Oppsummering

Hovedinntrykket fra analysene av deltakernes forutsetninger og resultater, er at deltakergruppen i MFY-forsøket er svært sammensatt, og sannsynligvis har ganske ulike forutsetninger, både for å oppnå god progresjon i opplæringen og å oppnå fag-/svennebrev. Det er blant annet store forskjeller både mellom norske og minoritetsspråklige deltakere i skolebakgrunn og arbeidserfaring. Vi finner også forskjeller mellom deltakere som er rekruttert fra bedrifter og andre deltakere. Dette er i tråd med tidligere funn i følgeevalueringen.

Ca. en tredjedel av deltakerne har norskspråklig bakgrunn. De aller fleste av disse deltakerne har en god del skolegang fra tidligere. Mange har tidligere fullført ett eller flere år med videregående opplæring, og vil dermed ha grunnlag for å få godkjent hele eller deler av moduler, som kan gi raskere progresjon i opplæringen. De fleste har også noe arbeidserfaring fra tidligere. Samtidig har det vært en endring her; de norske deltakerne har i snitt mindre arbeidserfaring enn det som har vært vanlig tidligere.

En overvekt av deltakere, ca. 70 prosent, har altså bakgrunn fra andre land enn Norge. De største landgruppene er Syria og Eritrea, som utgjør hhv. 16 og 14 prosent av deltakerne. Dette er trolig snakk om personer som er relativt nyankomne til Norge. Bakgrunnen til deltakerne med utenlandsk bakgrunn er variert. De fleste har gått noen år i norsk skole tidligere, men få har fullført noe videregående opplæring. En betydelig andel av deltakerne med utenlandsk bakgrunn har relativt begrensede muntlige språkferdigheter, og vil nok ha behov for språklig støtte i noen grad. Det er en god del variasjon i hvor lenge disse deltakerne har bodd i Norge. Halvparten har bodd i landet i seks år eller mindre. De har langt kortere erfaring fra norsk arbeidsliv enn de norske deltakerne, en fjerdedel har ikke hatt lønnet arbeid i Norge. Det vil med andre ord variere hvor god kjennskap deltakere med bakgrunn fra andre land har til norsk arbeidsliv og det norske utdanningssystemet. En god del av dem har imidlertid arbeidserfaring fra hjemlandet, og i snitt mer enn vi har sett i tidligere rapporteringer.

¹⁰ Dette kan være deltakere som fullførte introduksjonsprogrammet før de påbegynte opplæringen, eller som ikke har rett til introduksjonsprogram

En god del MFY-deltakere er i en livssituasjon der de vil kunne ha behov for fleksibilitet i opplæringsløpet. Vi ser for eksempel at over halvparten av deltakerne har omsorgs-/forsørgeransvar under opplæringen. I underkant av halvparten har lønnet arbeid ved siden av deltakelsen i forsøket.

Vi har også sett på deltakernes resultater så langt i forsøket. 54 fag-/svenneprøver er avlagt så langt. Bare tre av disse er ikke bestått. Vi ser at norske deltakere, deltakere som har fullført noe videregående opplæring tidligere, og deltakere som er rekruttert fra bedrifter, har avlagt fag-/svenneprøve i større grad enn øvrige deltakerne. De utenlandske deltakerne som har avlagt fag-/svenneprøve, skiller seg ut med et høyere språknivå og mer erfaring fra norsk arbeidsliv og utdanning enn de øvrige utenlandske deltakerne.

Til sist har vi sett at rundt 20 prosent av deltakerne som er tatt inn i forsøket så langt, har avbrutt opplæringsløpet. Andelen som har avbrutt, varierer betydelig mellom fylkene og mellom ulike grupper av deltakere. Deltakere rekruttert fra bedrifter og deltakere som har lønnet arbeid ved siden av opplæringen, avbryter opplæringsløpet i mindre grad enn de øvrige deltakerne. Blant deltakerne med minoritetsspråklig bakgrunn, er det større andel avbrudd blant deltakere som ikke har noe norsk arbeidserfaring og blant deltakere som deltar i MFY som del av introduksjonsprogrammet.

Kapittel 3 – Fleksibel opplæring

Et hovedprinsipp for forsøket med modulstrukturert opplæring er at det skal bidra til en fleksibel vei frem til fag- og svennebrev for voksne. To sentrale virkemidler for å skape fleksible opplæringsløp er bruk av realkompetansevurdering og en modulbasert inndeling av opplæringen. I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan disse virkemidlene er implementert i forsøket, og i hvilken grad virkemidlene bidrar til å oppnå intensjonen om mer fleksible opplæringsløp. Kapitlet er basert på intervjuer ved to casesteder, en spørreundersøkelse blant alle lokale forsøksledere og deltakerdata.

Realkompetansevurdering og planlagte opplæringsløp

Formålet med realkompetansevurdering er at den voksne skal kunne bygge videre på den kompetansen han/hun har tilegnet seg på ulike arenaer tidligere, og dermed få et avkortet og tilpasset opplæringstilbud for å oppnå yrkeskompetanse. Realkompetansevurdering innebærer å kartlegge hvilke kompetanser deltakeren har fra før, uavhengig av hvor og hvordan kompetansen er tilegnet. I denne delen ser vi på praksisen for å gjennomføre realkompetansevurdering, og om mulighetene for å gi avkortede løp utnyttes til det fulle.

Realkompetansevurdering er rettighetsfestet for personer som har rett til opplæring som er særskilt organisert for voksne etter opplæringsloven § 4A-3, enten det er grunnskoleopplæring eller videregående opplæring. I denne forbindelse er det voksne over 25 år som har fullført norsk grunnskole eller tilsvarende, og som ikke har fullført videregående opplæring, som har rett til å bli realkompetansevurdert. I opplæringsloven heter det:

Vaksne som har rett til videregående opplæring har rett til vurdering av realkompetansen sin og til kompetansebevis. Personar som ikkje har rett til videregående opplæring, skal få vurdert realkompetansen sin om dei blir vist til dette av kommune eller Arbeids- og velferdsetaten.

Det er også åpnet for at personer som ikke har rett til opplæring etter §4A-3, kan delta i forsøket. Vi kan dermed ikke slå fast at alle deltakerne har rett til realkompetansevurdering, men det vil gjelde svært mange.

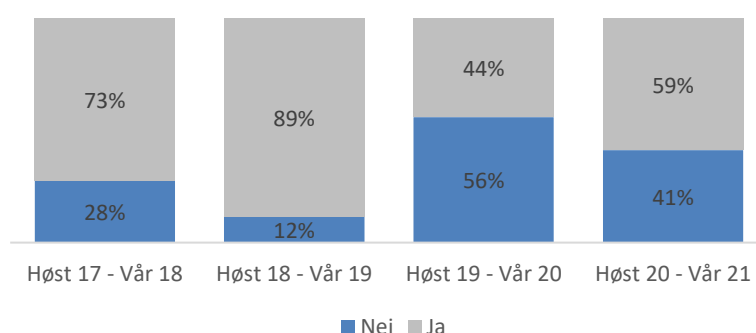
I Jones et al. (2020) viste vi at det var store fylkesvise variasjoner i praksisen rundt realkompetansevurdering i forsøket. Samlet sett var det gjennomført realkompetansevurdering av 70

prosent av deltakerne, men andelen i de ulike fylkene varierte fra 4 til 97 prosent. Funnene viser at fylkene har hatt ulik tilnærming til realkompetansevurdering, noe som også kom frem i intervjuer med fylkesprosjektledere i 2018. Jones et al. (2020) viste også at det er en samvariasjon mellom andel deltakere som blir realkompetansevurdert og som har fått godkjent deler av eller hele moduler.

Funnene fra rapporten resulterte i at praksis for realkompetansevurdering ble satt på agendaen i forsøket. For å sikre en mer enhetlig praksis, startet HK-dir en prosess for å få utviklet en elektronisk veileder for realkompetansevurdering.

Ettersom variasjonene i bruk av realkompetansevurdering har blitt gitt økt oppmerksomhet det siste året, ønsket vi å undersøke om det har ført til endret praksis, i form av økt bruk av realkompetansevurdering. Resultatene i figur 3.1 tyder på at det er tilfelle. Figuren viser andel deltakere som har blitt realkompetansevurdert per år, og vi ser at denne andelen har økt det siste året, fra 44 prosent skoleåret 2019/2020, til 59 prosent i 2020/2021. Vi ser samtidig at en større andel deltakere ble realkompetansevurdert i de to første årene av prosjektet. Hva som kan forklare disse variasjonene, har vi begrenset kunnskap om. Som vi skal se i det videre, viser casestudiene at noen læresteder har hatt som premiss at de bare gjennomfører realkompetansevurdering av deltakere som kan vise til noe erfaring eller kompetanse i sin bakgrunn som er relevant for faget. En lav andel realkompetansevurderinger kan dermed være en indikator på at det har vært variasjoner i sammensetningen av deltakergruppen fra år til år. Ytterligere analyser av deltakerdata brutt ned på år tyder imidlertid på at variasjonene i andelen deltakere som har blitt realkompetansevurdert, i liten grad kan forklares med endringer i sammensetningen av deltakergruppen.¹¹ Det kan tyde på at variasjonen i større grad handler om endringer i noen av lærestedenes praksis rundt realkompetansevurdering.

Figur 3.1: Andel deltakere realkompetansevurdert per år (prosent, N = 416). Kilde: Deltakerrapporteringen

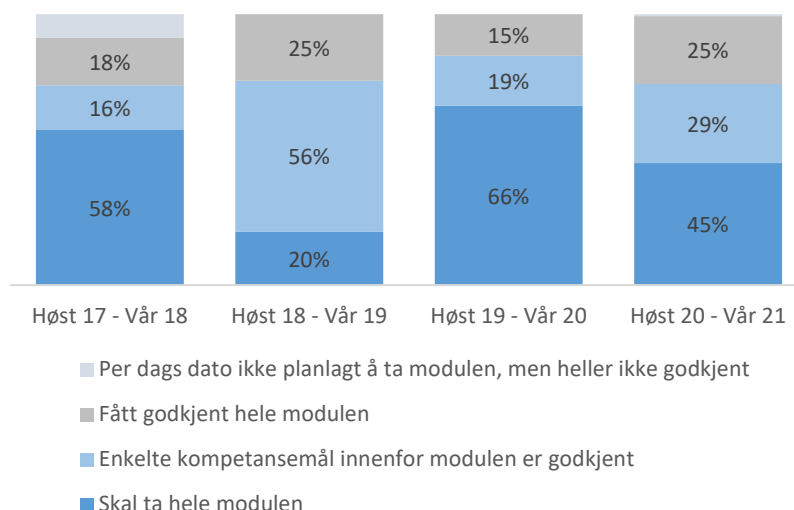


Figur 3.2 viser andel deltakere per skoleår som har fått avkortet sine opplæringsløp ved å få godkjent hele eller deler av modul 1. Sammenligner vi figur 3.2 med figur 3.1, finner vi en samvariasjon mellom andelen deltakere som har blitt realkompetansevurdert per år, og andelen som får godkjent deler av

¹¹ Det gjelder observerbare forutsetninger vi har data om, som landbakgrunn, noe gjennomført videregående opplæring, og om deltakerne er rekruttert fra bedrift. I Jones et al. (2020) viste vi at norskfødte i større grad blir realkompetansevurdert enn utenlandsfødte, og at deltakere med noe videregående eller som har blitt rekruttert fra bedrift, i større grad får godkjent kompetansemål.

eller hele modul 1. Vi ser at det er en mindre andel av deltakerne som er tatt opp siste år, som skal ta hele modulen, 45 prosent mot 66 prosent i fjor, mens en større andel har fått godkjent hele eller deler av moduler. Det tyder på at den økte bruken av realkompetansevurdering bidrar til kortere løp for deltakerne. Spørsmålet er likevel om muligheten for å gi avkortede opplæringsløp blir utnyttet til det fulle.

Figur 3.2: Planlagte opplæringsløp, modul 1 (prosent, N = 409). Kilde: Deltakerrapporteringen



Årets casestudier tyder på at fylkene fremdeles har en noe ulik tilnærming til hvem som bør realkompetansevurderes. En av forsøkslederne forteller at de i etterkant av diskusjonene som fulgte rapporten fra 2020, har endret praksis, og at de nå foretar realkompetansevurdering av alle deltakerne. Ved det andre casestedet har forsøksleder ikke planer om å endre praksis til å gjennomføre realkompetansevurdering av alle deltakerne. Vedkommende forteller at alle deltakere tas inn til en inntakssamtale. Dersom det her kommer indikasjoner på at deltakerne har med seg erfaring eller kompetanse som de kan få godkjent i kompetansemål eller moduler, gjennomføres en formell realkompetansevurdering. Forsøkslederen begrunner denne tilnærmingen med at de ikke ønsker å utsette personer de ikke tror vil få noe godkjent, for en negativ opplevelse. En annen forsøksleder som vi har intervjuet om kombinasjonsforsøket, beskriver en lignende praksis: Dersom de i en første samtale vurderer det slik at deltakeren ikke har noe relevant kompetanse å vise til, gjennomfører de ikke realkompetansevurdering av vedkommende. Forsøkslederen sier videre:

Da blir RKV nesten bare en nedtur [for deltakeren]. Da skjønner de alt de ikke kan, og de syns det blir en uoverkommelig vei. Det må vi passe på så det ikke blir.

Eksemplene berører et dilemma knyttet til realkompetansevurdering. Flere studier påpeker at det å oppleve anerkjennelse av egen kompetanse, har en positiv effekt på voksnes motivasjon når de skal starte et utdanningsløp (se for eksempel Andreassen og Rasmussen, 2016; og Hauch og Jørgensen, 2008). En slik positiv innvirkning fordrer imidlertid at deltakerne faktisk får anerkjent noe kompetanse. For personer som ikke får uttelling for noe av sin medbrakte erfaring eller kompetanse, er det snarere en sjanse for at det å gå gjennom en slik prosess, vil oppleves demotiverende.

Modulstrukturen

Et grunnleggende element i MFY-forsøket er at opplæringen er inndelt i moduler, det vil si en gruppering av kompetansemål i mindre opplæringsenheter. Et viktig siktemål med å dele opp opplæringsløp i moduler er å bidra til at voksne kan ta opplæring som er tilpasset dere faglige forutsetninger og behov (Cedefop, 2015). Ved å bruke realkompetansevurdering kan voksne jobbe mot å tilegne seg de ferdighetene de mangler for å oppnå en bestemt kvalifikasjon. I motsetning til tradisjonelle opplæringsløp, hvor hele opplæringsløpet må gjennomføres for å oppnå en kvalifikasjon, gjør den modulstrukturerte opplæringen det dermed mulig å ta bare de delene av opplæringsløpet som man trenger for å oppnå en kvalifikasjon. Det gjør det også mulig for voksne å ta deler av opplæring som er nyttig i eksisterende jobb eller for å kunne skaffe seg en jobb.

I denne delen ser vi nærmere på hvordan modulstrukturen er implementert lokalt, og hvordan ulike aktører vurderer denne måten å organisere opplæringen på.

Parallell eller sekvensiell opplæring i moduler?

Et sentralt premiss i den modulstrukturerte opplæringen er at deltakere skal kunne gjøre seg ferdig med enkeltmoduler underveis, og få utstedt kompetansebevis for hver modul. Slik kan deltakerne sømløst ta pauser og gjenoppta opplæring på et senere tidspunkt dersom de har behov for det. Deltakerdata viser at det foreløpig er svært få som har benyttet seg av denne muligheten i forsøket (jf. kapittel 2).

I tidligere notater og rapporter fra evalueringen har vi pekt på at opplæringen i moduler ikke nødvendigvis foregår suksessivt, men at deltakerne noen steder arbeider med ulike kompetansemål fra flere moduler samtidig, avhengig av bedriftens produksjonssyklus (Jones et al. 2020; Skutlaberg og Dahle, 2019). Dette ser vi blant annet i analyser av deltakerdata, som viser at noen deltakere er registrert med flere lærefagsmoduler parallelt på rapporteringstidspunktet.¹² Tabell 3.1 viser at det i skoleåret 2018/19 gjaldt 20 prosent, i 2019/20 11 prosent og i 2020/21 åtte prosent. Merk at tabellen kun inkluderer lærefagspesifikke moduler, ettersom det legges opp til at modul 1 kan tas parallelt med andre moduler.

Samlet viser tabell 3.1 at andelen som er registrert med flere parallelle moduler, har gått ned hvert av de tre siste årene.¹³ Nedgangen kan skyldes at flere deltakere nærmer seg slutten av sitt opplæringsløp, og at det dermed ikke er flere moduler igjen å påbegynne opplæring i. Det kan også være en indikasjon på at enkelte læresteder eller lærefag har endret praksis mot mer sekvensielle løp.

¹² I deltakerrapporteringen registrerer lærestedene alle moduler hver deltaker har mottatt opplæring i, i løpet av rapporteringsperioden, som tilsvarer et skoleår. For hver modul oppgis om deltakeren har fullført opplæringen, om hen har avbrutt, eller om opplæringen fortsatt er pågående. Ved å se på andelen deltakere som har to eller flere pågående moduler på rapporteringstidspunktet, kan vi si noe om hvor utbredt det er å motta opplæring i flere moduler samtidig.

¹³ Vi har valgt å utelate dataene fra det første forsøksåret, 2017/2018, siden opplæringen i forsøket først kom i gang våren 2018. Det ble fullført få moduler i denne perioden, og analyser viser at ingen deltakere er registrert med mer enn én pågående modul det første året. Det var hovedsakelig modul 1 som ble fullført i denne perioden.

Tabell 3.1: Andel deltakere med pågående moduler på rapporteringstidspunktet, skoleåret 18/19, 19/20 og 20/21 (prosent, N = 107, 140 og 214).¹⁴

	18/19	19/20	20/21
1 pågående	54,2 %	45,0 %	72,9 %
2 pågående	6,5 %	5,7 %	2,3 %
3 pågående	2,8 %	5,0 %	3,3 %
4 pågående	5,6 %	1,4 %	1,9 %
5 pågående	4,7 %	0,0 %	0,9 %
To eller flere pågående	20 %	11 %	8 %

Data fra deltakerrapporteringen tyder altså på at de fleste deltakerne gjennomfører én modul av gangen, i tråd med forsøkets intensjoner. De to lærestedene vi gjennomførte casestudier ved, hadde svært ulik tilnærming til hvor strengt modulstrukturen ble fulgt. Casestedenes ulike praksis synliggjorde noen fordeler og ulemper med å følge et mer parallelt versus et mer sekvensielt løp.

Ved det ene lærestedet legges det lite vekt på at modulene skal gjennomføres sekvensielt. Grunnholdningen er at deltakerne må forholde seg til den produksjonen og de arbeidsoppgavene som til enhver tid foregår i bedriften. Dersom de hadde fokusert på én modul av gangen, ville man ikke fått utnyttet opplæringsmulighetene i bedriften til det fulle. Forsøksleder sier:

Hvis du ser betongfag for eksempel, delt opp i fem moduler, kronologisk tanke. Først lager du armering og forskaling, så støping og pussing. Men det er ikke sikkert du bare jobber med én ting i hverdagen. Det er det vi ser hos oss, de jobber med alle modulene parallelt i bedriften, det gjelder i alle fag. Det med å gjøre ferdig en modul av gangen, det tror jeg ikke fungerer i yrkesfag. Hvis det blir så fokus på mål og programfag, da glemmer du produksjonslinjen.

Intervjuene med deltakere og bedrifter ved dette lærestedet, bekrefter at det legges begrenset vekt på modulinnstillingen i opplæringen, og at deltakerne arbeider med flere moduler parallelt ute i bedriften. De tre deltakerne vi intervjuet, var ikke selv klar over hvilken modul de jobbet med. En deltaker sier:

Er litt usikker på hvilken modul jeg er på. Jeg jobber bare der [i bedriften], og så ser de når jeg er klar for fagprøven.

Ved det andre lærestedet praktiseres modulstrukturen strengt, dvs. at hver enkelt modul må gjennomføres og godkjennes før deltakeren kan starte på neste. Unntaket er modul 1, som tas løpende gjennom opplæringsløpet. Programfaglærerne vi intervjuet ved dette lærestedet, opplevde denne organiseringen som svært rigid, og tok i stor grad til orde for å åpne for en mer fleksibel tilnærming til modulstrukturen, der det er mulig å «hoppe litt imellom, sjonglere på rekkefølgen» på modulene. En av programfaglærerne ved casestedet sier:

Det er utfordrende å være så låst til de modulene.

¹⁴ De deltakere som ikke har noen pågående moduler på rapporteringstidspunktet, er enten deltakere som har avsluttet opplæringen i forsøket, eller det er deltakere som har fullført sluttvurdering i alle moduler de har påbegynt i rapporteringsperioden, men som på rapporteringstidspunktet ikke hadde påbegynt noen nye moduler, for eksempel på grunn av sommerferie.

Lærerne ved casestedet ga flere eksempler på situasjoner og kompetansemål det hadde vært naturlig å dekke etter hvert som de oppstår i praksissituasjonen, og hvor deltakerne går glipp av gode muligheter for læring fordi de ikke holder på med den relevante modulen for øyeblikket. To av programfaglærerne sier følgende:

Modul 4 som tar for seg døden. Vi må kunne ta det målet når det oppstår i avdelinga, ikke at vi er så låst til modulene.

Jeg hadde en deltaker som hadde lårhalsbrudd i avdelinga, men ho hadde ikke hatt modul 4, så hun fikk ikke jobbe med det. Burde vært mulig å sjonglere litt mer.

Fordelene med en mindre streng tolkning av modulstrukturen er altså at det åpner for mer fleksibel læring som følger oppgavene i virksomhetene. Spørreundersøkelsen viser at mange mener en slik tilnærming er riktig; 52 prosent av forsøkslederne er enige eller helt enige i at det er bedriftens behov som må styre hvilke kompetansemål deltakerne jobber med til enhver tid.

Ulempen er at det kan gjøre overgangene ut og inn av opplæringen mindre sømløs, noe som er en intensjon med forsøket. Faren er at deltakere som avbryter opplæringen, slik vi har sett i kapittel 2 at en del deltakere har gjort, har flere halvferdige moduler som ikke er godkjente. Det kan i så fall gjøre det vanskeligere å gjenoppta opplæring senere. Ved det ene casestedet var de imidlertid opptatt av at dersom en deltaker ønsket å avslutte opplæringen, la de vekt på å få godkjent moduler og utstedt kompetansebevis for disse før de avsluttet.

Samtidig tyder intervjuene på at det å følge en klar og tydelig opplæringsplan hvor man fokuserer på en modul om gangen, er oversiktlig og oppleves som nyttig for deltakerne. Forsøksleder ved det ene casestedet sier blant annet:

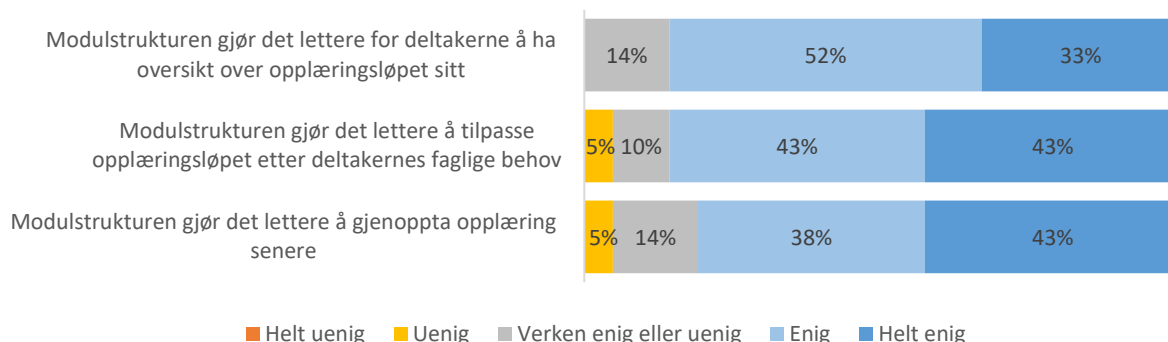
Det gir deltakerne tilbakemelding på, at det er så systematisk, de jobber med den modulen, og trenger ikke tenke på alt mulig.

Evalueringen tyder også på at modulstrukturen i seg selv vurderes som oversiktlig, uavhengig av om modulene gjennomføres parallelt eller sekvensielt. Det skal vi se nærmere på under.

Vurderinger av modulstrukturen

Bruken av modulstruktur i forsøket har flere siktemål. For det første skal det bidra til at opplæringen blir *mer tilpasset voksnes forutsetninger og behov*. For det andre skal det gjøre opplæringen mer *fleksibel*. Her ser vi nærmere på forsøksledernes vurderinger av om modulstrukturen fungerer i tråd med intensjonen. I spørreundersøkelsen ba vi forsøkslederne ta stilling til noen påstander om modulstrukturen, vist i figuren under.

Figur 3.3: Hvor enig er du i følgende påstander om modulstrukturen (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



Oversiktlig struktur

To grunnleggende prinsipper i utviklingen av modulstrukturen har vært at «modulene og modulstrukturen sikrer at lærefaget fremstår som en helhet» og at «modulenes antall er vurdert med hensyn til behovet for en enkel og oversiktlig modulstruktur». ¹⁵ Vektleggingen av disse prinsippene i utviklingen av modulstrukturen er i tråd med i internasjonal litteratur om kvalitetskriterier for hva som gir gode læringsmiljøer og læringsmuligheter. Her trekkes god struktur, som gir klare regler, trygghet og stabilitet, frem som en viktig faktor (Olsen og Reegård, 2013).

Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder på at forsøkslederne mener man har lyktes med denne intensjonen. Figur 3.3 viser at 85 prosent av forsøkslederne mener modulstrukturen gjør det lettere for deltakerne å ha oversikt over opplæringsløpet sitt. Også i casestudiene ga flere aktører uttrykk for at de opplevde modulstrukturen som oversiktlig og hensiktsmessig for deltakerne. En av forsøkslederne vi intervjuet, mente at inndelingen i moduler, og måten de er bygget opp på, tydeliggjør sammenhengen mellom ulike komponenter i læreplanen:

Jeg synes det er en god måte å strukturere opplæringen på. Det som er viktig med læreplanene, er at de er bygget opp på en slik måte at deltakerne skjønner hvordan de henger sammen, og jeg tror at det er lurt, for det hjelper dem å strukturere det i en helhet.

Et av opplæringskontorene vi intervjuet, mente at modulstrukturen og sammenhengen mellom modulene i helsearbeiderfaget fungerer bedre enn den ordinære læreplanen i lærefaget:

I selve læreplanen er fordelene at selv om det er fem moduler, så virker det ikke så uoverkommelig fordi det er satt i et system. Noen ganger kan den ordinære læreplanen være litt overveldende, mye man skal gjennom, og «hva betyr dette egentlig?»

Også noen av bedriftene ga uttrykk for at modulstrukturen i læreplanene var oversiktlig. Her representert ved en bedrift innen helsearbeiderfaget:

Jeg synes den er veldig tydelig. Strukturert.

¹⁵ Rammer og prinsipper for modulstruktur og modulutvikling i fag- og yrkesopplæring for voksne (Udir, 2017).

Muliggjør fleksibel og individuelt tilpasset opplæring

Et viktig siktemål med å dele opp opplæringsløp i moduler er å bidra til at voksne kan ta opplæring som er tilpasset dere faglige forutsetninger og behov. Resultatene fra spørreundersøkelsen i figur 3.3 viser at et stort flertall av forsøksleiderne, 85 prosent, er enige i at modulstrukturen gjør det lettere å tilpasse opplæringen til deltakernes faglige behov. Et annet viktig siktemål er økt fleksibilitet ved at voksne deltakere skal kunne ta deler av opplæringsløpet på ulike tidspunkter. Det betyr at deltakeren kan ha avbrudd i opplæringen uten at det får konsekvenser for gjennomføring av hele opplæringsløpet eller for fagprøven. Forsøksleiderne mener i stor grad at modulstrukturen bidrar til å gjøre dette mulig. Hele 80 prosent av forsøksleiderne er enige eller svært enige i at modulstrukturen gjør det lettere å gjenoppta opplæringen senere.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på to sentrale virkemidler som skal bidra til mer fleksible opplæringsløp tilpasset den enkeltes behov: realkompetansevurdering og modulstrukturerte læreplaner. Vi har sett at andelen deltakere som blir realkompetansevurdert varierer fra år til år, og samvarierer med hvor stor andel deltakere som får godkjent deler av eller hele moduler. Variasjonen kan i begrenset grad tilskrives målbare endringer i sammensetningen av deltakergruppen. Andelen deltakere som har blitt realkompetansevurdert, og får avkortede løp, har økt det siste året. Det kan tyde på at en del læresteder har endret praksis etter at realkompetansevurdering ble satt tydeligere på agendaen i forsøket, noe casestudien delvis støtter opp under. Deltakerdata viser imidlertid at det fremdeles er mange som ikke realkompetansevurderes, og vi stiller derfor spørsmål ved om muligheten til å gi avkortede opplæringsløp blir utnyttet til det fulle ved alle læresteder. Samtidig viser funn fra casestudiene at bruk av realkompetansevurdering reiser et dilemma om hvorvidt en slik prosess kan ha en demotiverende virkning på deltakere som ikke får anerkjennelse for medbrakte erfaringer og kompetanse.

Evalueringen tyder også på at modulstrukturen implementeres noe ulikt lokalt. Deltakerdata viser at mens noen deltakere følger modulstrukturen relativt strengt, og gjennomfører modulene sekvensielt, får andre opplæring i kompetansemål fra flere moduler parallelt. Casematerialet viser at det kan være fordeler og ulemper med begge tilnærmingene. Over tid har det blitt færre deltakere som tar flere moduler parallelt, noe som kan indikere at lærestedene går mot mer enhetlig praksis på dette området. Uavhengig av hvorvidt modulstrukturen følges sekvensielt eller ikke, viser spørreundersøkelsen til forsøksledere at modulstrukturen vurderes som et godt virkemiddel fordi det skaper oversikt, fleksibilitet og gjør det mulig å tilpasse opplæringen til deltakernes forutsetninger og behov.

Kapittel 4 – Bedriften som opplæringsarena

Et premiss for gjennomføringen av forsøket er at opplæringen «i størst mulig grad gjennomføres i en praksis- eller arbeidssituasjon». Dermed blir det å finne egnede opplæringsbedrifter som ønsker å ta inn deltakere, avgjørende for å lykkes med forsøket. En utprøvningsperiode før opplæringen starter, som er foreslått som en del av inntaksprosedyren i forsøket, kan gi bedriften et bedre grunnlag for å avgjøre om de ønsker å ta inn deltakere. I dette kapitlet ser vi nærmere både på hvilke erfaringer lærestedene har med å rekruttere bedrifter og med det å ha en slik utprøvningsperiode i bedrift. Videre ser vi på hvordan forsøkets målsetning om mest mulig bedriftsbasert opplæring gjennomføres i praksis og ulike aktørers erfaringer med dette. Til sist ser vi nærmere på bedriftenes erfaringer med forsøket så langt. Kapitlet er basert på deltakerdata, intervjuer ved to casesteder, spørreundersøkelse blant alle lokale forsøksledere og informasjon som fylkesprosjektledere har rapportert inn til HK-dir.

Rekruttering av bedrifter

Evalueringen tyder på at det å rekruttere bedrifter har vært et krevende arbeid ved flere lokale læresteder. Spørreundersøkelsen til forsøkslederne viser at det å rekruttere bedrifter er en av de mest utbredte utfordringene i forsøket. Nesten halvparten av forsøkslederne oppgir at de i stor eller svært stor grad har hatt utfordringer med dette (se figur 2, appendiks 2). Det varierer imidlertid både mellom fylker og mellom læresteder innad i fylkene hvor utfordrende dette har vært. Det ser vi også fra casestudien. Ved et av lærestedene fortalte forsøksleder at de ikke har hatt noen utfordringer med å skaffe opplæringsbedrifter, og at de opplever at bedrifter kontakter dem fordi de ønsker å tilby opplæringsplasser til forsøket. Andre læresteder har strevd mer.

Det er grunn til å tro at rekrutteringsutfordringene også varierer mellom lærefag. I 2020 ba HK-dir fylkene rapportere om sine erfaringer med å rekruttere bedrifter. Flere av fylkesprosjektlederne trakk den gang frem at det hadde vært særlig utfordrende å skaffe tilstrekkelig antall læreplasser innenfor helsearbeiderfaget og i noen av lærefagene innen bygg- og anleggsteknikk.

Årsakene til at det er krevende å skaffe tilstrekkelig antall opplæringsplasser varierer, men i svarene HK-dir fikk fra fylkesprosjektlederne, er det særlig noen forhold som går igjen. Flere

fylkesprosjektledere trakk frem lokale arbeidsmarkedsforhold og tilgang på faglært arbeidskraft som en forklaring på variasjoner i tilgang på læreplasser: Det er enklere å skaffe læreplasser der etterspørselen etter faglært arbeidskraft er høy. Dette er i tråd med flere kartlegginger, som viser at rekrutteringsbehovet styrer inntaket av lærlinger (Udir, 2019).

Begrunnelsen som flest fylkesprosjektledere trakk frem, er imidlertid at MFY-forsøket konkurrerer med andre opplærings- og praksisordninger, og spesielt den ordinære lærlingeordningen. Dette ser ut til å være en utfordring for en rekke lærefag og læresteder, men flere fylkesprosjektledere trekker frem at det er særlig høy konkurranse om opplæringsplasser på helsearbeiderfaget. Det fikk vi også eksempel på ved et av lærestedene i casestudien. Det er mange ulike grupper som konkurrerer om praksisplassene i helse- og omsorgsvirksomhetene, blant annet lærlinger, elever i yrkesfaglig praksis, elever som tar Vg3 i skole og studenter. Fylkesprosjektledere påpekte at det særlig var en utfordring i mindre kommuner, hvor det er et begrenset antall mulige opplæringssteder og opplæringsplasser.

At lærestedene opplever at det er krevende å skaffe tilstrekkelig antall opplæringsplasser i forsøket, og særlig innen helsearbeiderfaget, er ingen overraskelse. Mangelen på tilstrekkelig antall læreplasser har vært en utfordring innen den ordinære fag- og yrkesopplæringen i lang tid. Selv om andelen søkere som får læreplass, har økt siden 2011, fra 71 prosent til 76 prosent i 2020 (Udir, 2020), står fremdeles én av fire uten læreplass. Helse- og oppvekstfag er det utdanningsprogrammet som har hatt størst vekst i antall søkere de siste årene, og fylkeskommunene har utfordringer med å skaffe nok læreplasser til alle søkerne. I 2020 sto 30 prosent av søkerne til læreplass på helse- og oppvekstfag uten læreplass.

Kanskje er konkurransen fra andre ordninger særlig krevende i forsøket, ettersom det er en ny ordning som bedrifter har begrenset kunnskap om. Som vi skal se senere i kapitlet, viste casestudien at enkelte bedrifter har begrenset kunnskap om forsøket, og kan synes det er vanskelig å forstå hva som skiller forsøket fra andre opplæringsordninger de deltar i.

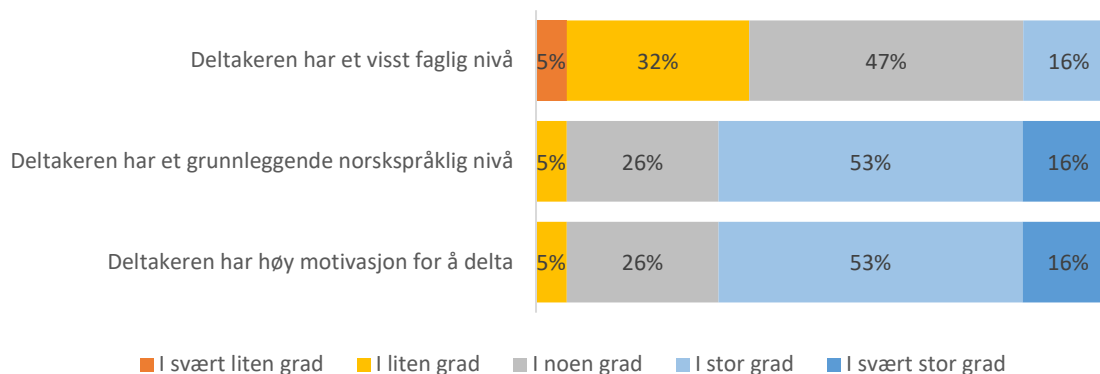
Holdninger til forsøket er en annen forklaring som fylkesprosjektlederne trakk frem i sine svar til HK-dir, og som også enkelte lokale forsøksledere trekker fram i vår spørreundersøkelse. Det pekes på at enkelte opplæringskontorer og bedrifter er kritiske til å prøve ut ordningen, særlig innenfor helse- og bygg- og anleggsteknikkfag.

I casestudien kom det frem at enkelte læresteder opplevde at en del bedrifter stiller visse krav til deltakerne, og at det er en av årsakene til at det er krevende å skaffe tilstrekkelig antall opplæringsplasser for deltakerne. Krav som kom opp, var for eksempel at deltakerne skulle ha gode norskferdigheter, høy motivasjon og teoretisk kompetanse tilsvarende lærlinger når de starter opplæringen. For å få et inntrykk av hvor utbredt det er at bedriftene stiller krav til deltakerne ved inntak, og hvilke krav som er mest utbredt, ba vi forsøkslederne svare på dette i spørreundersøkelsen.

Figur 4.1 viser at en stor andel av respondentene opplever at bedriftene stiller krav om at deltakerne har både et grunnleggende norskspråklig nivå og høy motivasjon for å ta inn deltakere. Tilnærmet 70 prosent av forsøkslederne opplever at bedriftene i stor eller svært stor grad stiller krav til at deltakerne har et grunnleggende norskspråklig nivå. Det tyder på at det kan være en utfordring i forsøket å sørge for egnede opplæringsplasser i bedrift for minoritetsspråklige deltakere med svake norskferdigheter.

Det er imidlertid kun en liten andel, 16 prosent, som i svært stor grad opplever at bedriftene stiller krav om at deltakerne har et visst faglig nivå når de starter opplæring i bedrift. Det kan indikere at eventuelle manglende kunnskaper i Vg1 og Vg2 i forkant av utplassering i bedrift, i begrenset grad er en barriere for å skaffe opplæringsplasser.

Figur 4.1: I hvilken grad opplever forsøkslederne at bedriftene stiller følgende krav for å ta inn deltakere fra MFY-forsøket? (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere



Covid 19-pandemien har også påvirket tilgangen på læreplasser siden våren 2020. I spørreundersøkelsen til forsøkslederne oppgir 57 prosent at pandemien har gjort det vanskelig å rekruttere nye læreplasser (se figur 3 appendiks 2). En tilsvarende utvikling har man sett i den ordinære lærlingordningen: Andelen som fikk læreplass gikk ned i alle lærefag fra 2019 til 2020 (Udir, 2020).

I sine svar til HK-dir i 2020 trakk fylkesprosjektlederne frem flere årsaker til at pandemien har gjort det krevende å skaffe nye læreplasser i forsøket. Innenfor noen fag og bransjer, som kokkefaget og byggebransjen, skyldes det redusert aktivitet. Enkelte steder har både lærlinger og ansatte blitt permitterte, og når forholdene har bedret seg, har bedriftene gjerne prioritert å ta inn permitterte ansatte fremfor nye deltakere i MFY. En del aktuelle bedrifter har også vært stengt for eksterne av smittevern hensyn, det gjelder blant annet en del virksomheter innenfor helsearbeiderfaget.

Ytterligere analyser av surveymaterialet tyder på at konsekvensene av pandemien for tilgangen på opplæringsplasser varierer mellom fylkene. Innlandet, Oslo og Trøndelag har vært særlig hardt rammet. I Innlandet har pandemien ført til utfordringer med å skaffe læreplasser ved syv av åtte læresteder, mens det gjelder fire av fem læresteder i Trøndelag. Nordland har vært mindre påvirket, her er det kun ett av seks læresteder som har opplevd at pandemien har ført til utfordringer med å skaffe læreplasser. Det er naturlig å se variasjonene i sammenheng med regionale nærings- og arbeidsmarkedsforhold under pandemien.

Utprøvningsperiode i bedrift

HK-dir har i samarbeid med fylkene utarbeidet en prosedyre for inntaksprosess til forsøket. Her heter det at det, ved behov, kan gjennomføres en «utprøvningsperiode/praksisplass i regi av NAV/intro» som del av den innledende avklaringen av deltakere i prosjektet, før det signeres kontrakt og opplæring starter. En slik førpraksisperiode kan også være nyttig for bedrifter, for å få et erfaringsgrunnlag for å

vurdere om de ønsker å tilby praksisplass, og kan derfor være relevant i forsøket i lys av påpekte utfordringer med å rekruttere bedrifter.

Vi har ikke kartlagt hvor utbredt det er med en slik førpraksisperiode. Det er noe vi ønsker å undersøke i bredden i neste datainnsamlingsfase. Ved begge casestedene ble imidlertid en slik utprøvningsperiode benyttet som del av avklaringen av alle deltakerne som ble tatt inn i forsøket. Vi beskriver her hvordan denne praksisen ble gjennomført, og hvilke erfaringer casestedene har med den.

Ved begge casestedene blir deltakeren plassert i en bedrift som er relevant for det lærefaget hen har valgt. NAV dekker utgifter knyttet til prøveperioden. Ved de to casestedene er hensikten med prøveperioden først og fremst å avklare om deltakerne er egnet for yrket og har motivasjon for opplæringen. Deltakerne får på den måten et bedre grunnlag for å ta et endelig yrkesvalg. Samtidig får bedriften et bedre erfaringsgrunnlag for å vurdere om de ønsker å tilby praksisplass. Det innebærer mulighet til å bli kjent med deltakernes behov og deres egnethet for yrket. Førpraksis er også en anledning for deltakeren til å bli kjent på arbeidsplassen før opplæringen starter. En av forsøkslederne sier:

Å bli kjent på en arbeidsplass krever så mye at vi starter ikke ren undervisning med en gang

Varigheten på praksis tilpasses individuelt. For noen er det tilstrekkelig med et par uker for å bli avklart, andre trenger noen måneder. En av forsøkslederne sier at de vurderer underveis om deltakeren er klar for å starte opplæring, og forlenger utprøvingen dersom det er behov for det.

Fra lærestedets side vurderes utprøvningsperiode i bedrift som et godt grep. En av forsøkslederne beskriver utprøvningsperioden som en slags praktisk karriereveiledning for deltakeren, og mener den er viktig for å gi gode avklaringer. Både forsøksleder og lærere ved det samme lærestedet, gir eksempler på at prøveperioden har fungert som en realitetsorientering for deltakere, og ført til endring i yrkesvalg. De gir blant annet eksempel på en deltaker som var på utprøving i kokkefaget. I løpet av prøveperioden viste det seg at kandidaten ikke hadde helse til å være i kokkeyrket, og hen ble derfor veiledet vekk fra dette valget. Forsøkslederne erfarer at førpraksis også er viktig for bedriftene. En av dem sier at:

De liker det, at de får sjekka ut veileder og blir kjent med deltaker.

Førpraksisen er med andre ord ikke bare en anledning for bedriften til å bli kjent med deltaker, det gir også bedriften tid til å prøve ut og finne en egnet veileder blant bedriftens ansatte.

En prøveperiode i bedrift før opplæring starter, kan være spesielt nyttig og hensiktsmessig som en del av avklaringen og karriereveiledning for målgruppen for MFY, der noen har begrenset skolegang og arbeidserfaring fra tidligere. En del av de minoritetsspråklige deltakerne har kanskje også begrenset kjennskap til norsk arbeidsliv og hva ulike yrker innebærer, og krever av dem. En av forsøkslederne peker på dette når hen sier:

De vet ofte ikke hva det vil si å jobbe i Norge, og i helsevesenet. Det å få prøvd seg er viktig. Før hadde vi en dag i uka over lengre tid, men det så vi fungerer dårlig. Så nå har vi to uker og et praksishefte, med konkrete oppgaver som deltakere skal jobbe med de to ukene – en mild og vennlig tilnærming til det å jobbe i helsevesenet. Kanskje jobber de litt på kjøkkenet først.

Utfordringen med begrenset kjennskap til norsk arbeidsliv, ble også trukket frem i en NIBR-rapport fra 2019. Her ble det pekt på at det kan være vanskelig for deltakere med minoritetsbakgrunn å orientere seg i fag- og yrkesopplæringen, blant annet fordi yrkene kan være ukjente (Leirvik og Staver, 2019). Eksempelet fra casestedet viser hvordan det å knytte praksis inn i karriereveiledningsprosessen kan være særlig viktig for denne målgruppen.

Opplæringsarena: Mest bedrift, litt skole

Evalueringen tyder på at implementeringen av forsøket lokalt i stor grad følger intensjonen om at opplæringen i størst mulig grad skal gjennomføres i en arbeids- eller praksissituasjon. Både årets casestudier og casestudier fra 2019, tyder på at opplæringen i lærefagsmodulene (modulene 2-7), i all hovedsak finner sted i bedrift. Samtidig viser deltakerdata at noe opplæring også foregår i skole. Det gjelder spesielt i modul 1. Ved begge årets casesteder gis opplæring i modul 1 som klasseromsbasert undervisning, og under pandemien i stor grad digitalt.

Ved begge de to casestedene ser det ut til at hovedtilnærmingen er at opplæringen i modulene 2-7 skal skje i bedrift, og at deltakerne kun tas ut til skole i den grad det er 1) enkelte kompetansemål som vanskelig lar seg gjennomføre i bedrift, eller 2) dersom enkelte deltakere har behov for ekstra støtte. Eksempler på det første er blant annet opplæring i kompetansemål i enkelte fellesfag som praksissituasjonen gir lite muligheter for å jobbe med. Fra casestudien har vi blant annet sett at det kan gjelde engelsk og matematikk. Eksempler på støttebehov, er deltakere med svake norskskriftligheter som får støtte i teoretiske kompetansemål i programfaget i skole, i tillegg til opplæringen i bedrift. Grunnholdningen ser imidlertid altså ut til å være at opplæring i skole skal være behovsbasert og supplerende til opplæringen i bedrift.

I hvilken grad det er behov for å ta ut deltakerne fra bedrift til opplæring i skole, ser også ut til å være dels avhengig av lærefaget. Ved et av casestedene varierer det for eksempel mellom lærefag om deltakerne får opplæring i fellesfaget matematikk i skole eller i bedriften. Ved dette lærestedet vurderer de det slik at kompetansemålene i matematikk i tilstrekkelig grad kan dekkes av praksis i bedrift på helsearbeiderfaget, mens deltakerne på renhold og salg blir tatt inn til skoleopplæring i disse kompetansemålene. Vi har også sett eksempler på at det gis supplerende skoleopplæring i relevant norsk yrkesspråk for minoritetsspråklige deltakere.

Ifølge forskning på hva som fremmer voksnes læring, er det mye som tyder på at målet om mest mulig bedriftsbasert opplæring er hensiktsmessig. Ifølge Knowles (1984, referert i Diep et al., 2019) er det blant annet viktig at læringen oppleves som *relevant* for voksnes liv, enten arbeidsliv eller personlig liv. Videre hevder Knowles at voksnes læringsfokus er mer problemorientert enn innholdsorientert, dvs. at de lærer best gjennom å løse problemer. Forskning viser også at praksisnær opplæring fremmer læring fordi opplæringen blir erfaringsbasert, og den voksne får konkrete, virkelige opplevelser og relevante problemstillinger å feste teorien til (Aspøy og Tønder, 2012). Ved de to casestedene har vi inntrykk av at både lærestedene, bedriftene og deltakerne stort sett har positive erfaringer med at opplæringen hovedsakelig foregår i bedrift.

Samtidig finner vi argumenter, både i vår evaluering og i annen forskning, for at det er hensiktsmessig å tilby noe skolebasert undervisning. Blant annet viser studier at faglige ledere og instruktører i bedrift har lave formelle pedagogiske kunnskaper. Opplæringen i bedrift er dessuten kontekstuell og lite generell, ifølge Høst (2015, s. 20). Det gjør at man kan stille spørsmålstegn ved opplærings

overførbarhet til andre kontekster og bedrifter dersom all opplæringen overlates til bedriften. Eksempler på at den bedriftsbaserte opplæringen blir for spesifikk, finner vi også i evalueringen. I casestudien fra 2019 fortalte en av forsøkslederne om bedrifter som har for smal kompetanse til å dekke hele læreplanen, og at de vurderte å tilby deltakere hospitering i andre bedrifter. En annen forsøksleder vi intervjuet den gangen, pekte på noe av det samme når hen viste til at opplæringen i produksjonsteknikkfaget blir kontekstuell og spisset mot hver enkelt bedrifts produksjonstype. Dermed kan det bli en utfordring å få breddekompetansen.

Funn fra casestudiene viser også tydelig at det er viktig for både deltakere og bedrifter at den bedriftsbaserte opplæringen kombineres med noe opplæring i skole, både av faglige og sosiale grunner. En av bedriftsinformantene sier blant annet:

Det er jo en kombi av skole og ut i praksis som gir resultater.

De seks deltakerne vi har intervjuet, gir gjennomgående uttrykk for at de setter pris på å komme på skolen med jevne mellomrom for å kunne spørre om ting de lurer på, og at det oppleves som en trygghet for dem å ha et trygt forum der de kan stille «dumme» spørsmål. En deltaker sier:

Hvis det er noe jeg ikke forstår, snakker med lærer om det. Hvis [det er] vanskelig tar [jeg] bilde, og når jeg kommer på skolen forklarer han.

Sitatet indikerer at vekselvirkningen mellom praksis i bedrift og skole er nyttig for deltakeren, og bidrar til økt forståelse. Andre deltakere erfarer det samme: De kan spørre på skolen om det er noe de ikke forstår, og så komme tilbake i bedrift og bruke det i praksis. Noen trekker også frem at det er positivt at de kan kombinere teori med praksis. Nettopp denne kombinasjonen av teori og praksis er det flere informanter som trekker frem som det positive med MFY, og som skiller forsøket fra for eksempel praksiskandidatordningen. En forsøksleder opplever at bedriftene ønsker MFY fremfor praksiskandidatordningen, fordi den gir deltakerne forståelse for hvordan teori og praksis fungerer sammen.

I tillegg til det faglige utbyttet ved skolebasert undervisning, trekker deltakere frem behovet for å være del av et klassemiljø og å ha medelever. En av deltakerne gir uttrykk for at han har savnet et klassemiljø å være del av, og at det har påvirket motivasjonen:

Det har vært en ensom ferd å sitte alene på dataen. Det synes jeg ikke har vært helt optimalt. Savner fysiske samlinger. Det gikk en god stund før jeg traff medstudenter.

Deltakeren startet MFY i februar 2020, og mengden skolebasert opplæring hen har fått, har blitt redusert som en følge av pandemien. Sitatet viser likevel at det å ha et klassemiljø er viktig for noen deltakere. Erfaringen deles av forsøksleder ved det samme casestedet, som opplever at «deltakerne liker å møtes». Hen forteller om lite fravær i modul 1 og kobler det til den klasseromsbaserte undervisninga:

Det var aldri fravær, de syns det var så nyttig, de vil ha undervisning.

Casematerialet tyder altså på at erfaringene med at opplæringen i hovedsak foregår i bedrift, med supplerende opplæring i skole, stort sett er gode. Et relevant spørsmål er videre hvordan de involverte aktørene opplever *balansen* mellom skolebasert og praksisbasert opplæring. Dette har ikke vært et

eksplisitt spørsmål i datainnsamlingen til denne rapporten, men har kommet opp som et tema i flere av intervjuene med bedrifter. Både opplæringskontorene og bedriftene som har minoritetsspråklige deltakere, gir uttrykk for at mange av disse deltakerne bør få mer skolebasert norskopplæring, både før og parallelt med at de er i opplæring i bedrift. Vi kommer nærmere inn på dette poenget senere.

Bedriftenes erfaringer

Over pekte vi på at rekruttering av bedrifter og tilgang på et tilstrekkelig antall læreplasser er en utfordring ved mange av lærestedene i forsøket. I dette delkapitlet ser vi nærmere på bedriftenes erfaringer med forsøket så langt, hva de mener fungerer godt og hvor det er behov for endringer for å sørge for en bærekraftig ordning med god tilgang på opplæringsbedrifter.

Datagrunnlaget for denne delen er intervjuer med et lite utvalg bedrifter, samt to opplæringskontorer, innenfor helsearbeiderfaget og betongfaget. I 2022 skal vi sende ut en bedriftsundersøkelse til alle bedrifter som er involvert i MFY der vi blant annet vil undersøke nærmere noen av de perspektivene som har kommet frem i årets intervjuer.

Bedriftene og opplæringskontorene vi har intervjuet, er gjennomgående positive til forsøket, og intensjonen med det. Bedriftene gir uttrykk for at de er positive til at voksne kan få mulighet til å ta en raskere vei til fagbrev. Følgende utsagn fra to ulike bedrifter i betongfag og et opplæringskontor i helsearbeiderfag kan illustrere:

Bedrift, betongfag: *Det er klart at det er bra, det er en fin ramme for å få disse menneskene ut i arbeid.*

Bedrift, betongfag: *Hvis du får inn en voksen som ønsker seg et nytt yrke, hvis han er kompetent til å gå gjennom læreplanen fort – er jo kjempenyttig å kunne gå gjennom raskt.*

Opplæringskontor, helsearbeiderfag: *Veldig positivt overrasket over hvor positive de [bedriftene] er. De fleste er positive, de syns det er en fin måte å drive opplæring på. Fornøyd med at oppfølgingen er så tett (fra skolens side), at det er en fagperson som kommer inn og sørger for at teorien blir ivaretatt. [...]
Veldig bra ordning for de som er motivert til å komme gjennom.*

Representanten for et opplæringskontor på betongfag som vi har intervjuet, synes det «har vært et kjempetilbud», og ga uttrykk for at de håper det vil fortsette å være et alternativ fremover, for å rekruttere nye fagarbeidere:

De trenger mye folk fremover i betongfaget, men det er altfor få norske ungdommer som søker seg dit.

Informanten opplever at MFY-opplæringen fyller et gap som har vært i utdanningssystemet, og egner seg for en rekke ulike grupper som har behov for et annet løp enn den ordinære fag- og yrkesopplæringen. De nevner både språklige minoriteter, personer med læreversker og voksne med lite skolegang som aktuelle for forsøket. Disse gruppene kan ha utfordringer med et mer ordinært fag- og yrkesopplæringsløp med mye skolebasert teori, har opplæringskontoret erfart.

Samtidig gir bedriftene og opplæringskontorene gjennomgående uttrykk for at det er mer ressurskrevende for bedriftene å ta inn MFY-deltakere enn ordinære lærlinger. En representant for et opplæringskontor i helsearbeiderfaget sier:

Skal det være noe bedriftene synes er litt negativt, er det tidsbruken.

Som vi skal se i kapittel 6, henger dette sammen med MFY-deltakernes ulike og sammensatte oppfølgingsbehov, faglig, språklig og psykososialt. Fra bedriftenes ståsted, ser det særlig ut til å være de ekstra oppfølgingsbehovene som følger med deltakere med et lavt norskspråklig nivå, som oppleves som utfordrende. Opplæringskontorene og bedriftene forteller at disse deltakerne trenger mer hjelp fra veileder til å gjennomføre oppgavene de får, og at det krever mer av deltakernes kolleger. En bedriftsrepresentant i betongfaget sier følgende:

Språket har vært en større utfordring enn det vi hadde sett for oss. Dagligtalen går tålelig, men blir selv da mye misforståelser. Når ting blir sagt og ikke forstått – [det] blir [et] irritasjonsmoment for de han jobber sammen med.

Casestudiene vi har gjennomført, tyder på at erfaringene med å ha deltakere med svake norsksferdigheter i opplæring, kan variere mellom ulike typer opplæringsbedrifter. Bedrifter og opplæringskontor i betongfaget problematiserte deltakernes lave norskspråklige nivå i større grad enn bedriftsinformanter fra helsearbeiderfaget. Casematerialet gir grunn til å tro at dette delvis kan skyldes ulike egenskaper ved selve yrkesutøvelsen i lærefaget. Mens bedriftsinformanter og deltakere i helsearbeiderfaget forteller at en stor del av deres arbeidshverdag handler om å snakke med beboere/brukere, forteller deltakere, lærere og bedrifter i betongfaget om en arbeidshverdag preget av mye støy og høyt tempo, som gjør det vanskelig å høre hva andre sier. Dersom deltakeren ikke sier fra at hen ikke fikk med seg en beskjed, kan det oppstå mange misforståelser. I betongbedriftene kan språklige utfordringer dessuten lede til farlige situasjoner, dersom ikke alle involverte forstår risikobildet. En informant fra opplæringskontoret forteller at:

[Det har] vært en del utfordringer i forhold til HMS fordi de ikke har forstått.

Det er altså noen egenskaper ved opplæringssituasjonen i betongbedriftene som tyder på at den kan være ekstra utfordrende for personer med lave norsksferdigheter, og som fordrer særlig tett oppfølging. Både bedrifter og opplæringskontor innenfor betongfaget var tydelige på at det var behov for at deltakerne får mer norskopplæring både før og mens de var i opplæring i bedrift. En representant for et av opplæringskontorene sier:

Vi kan ikke ta ut flere i dette forsøket eller noe annet hvis de ikke har bedre norskkunnskaper. Nå er instruktørene slitne, bedriftene er slitne.

Som vi skal se i kapittel 6, er det ikke nødvendigvis bare språklig opplæring minoritetsspråklige deltakere har behov for, noen kan også trenge støtte til å lære seg kulturelle koder og normer for kommunikasjon. Eksempelvis kan det være vanskelig for noen minoritetsspråklige deltakere å skulle innrømme at man ikke forstår, og de kan trenge å trygges på dette.

Flere av bedriftene ved de to casestedene understreket at den ekstra oppfølgingen som mange av MFY-deltakerne krever, sammenlignet med ordinære lærlinger, må bedriftene kompenseres for. I forsøket er det lagt opp til at bedriftene kan få økonomisk kompensasjon tilsvarende basistilskudd 2,

som er det ordinære tilskuddet for voksne lærlinger¹⁶, og som er lavere enn tilskuddet for lærlinger med ungdomsrett (basistilskudd 1).

Flere av informantene, både fra opplæringskontor og bedrifter, påpeker at når deltakere krever mer oppfølging fra bedriften enn lærlinger, uten at de får mer kompensert for dette, blir det feil. En representant fra et opplæringskontor oppsummerer det slik:

Det har jo vært litt skjevt og feil for bedriftene.

Enkelte av bedriftene vi intervjuet, fortalte at de har søkt om mentortilskudd fra NAV i tillegg til basistilskudd 2 fra fylkeskommunen, og at tilskuddet bidro til å utligne den skjeve kompensasjonen. At bedriftene gjøres kjent med ulike kompensasjonsmuligheter tidlig, fremheves som viktig. En bedriftsleder mener dette er noe lærestedet burde ha informert bedriften om da de ble med i forsøket.

Generelt har vi inntrykk av at god informasjon er vesentlig for bedriftene, for at de skal få en god forståelse av hva forsøket innebærer, hvordan det skiller seg fra andre opplæringsordninger, og hvilke behov deltakerne har. Det virket som enkelte av bedriftene vi intervjuet, hadde noe begrenset kunnskap om ordningen, og hva som skiller den fra andre opplæringsordninger. Flere etterspurte mer informasjon om forsøket. Ved ett av casestedene fikk vi inntrykk av at det hovedsakelig var opplæringskontoret som var bedriftens kontaktpunkt, og som informerte om forsøket. Bedriftene vi intervjuet i det utvalgte lærefaget, hadde begrenset kunnskap om forsøket, og de hadde begrenset informasjon om hva som skilte MFY fra ordinær fag- og yrkesopplæring. Ifølge leder ved en av bedriftene, ville de lagt mer trykk på opplæringen om de hadde hatt mer kunnskap om forsøket:

Vi har behandlet han som en ordinær lærling. Selvfølgelig med masse mer oppfølging. [...] Det at vi vet veldig lite om ordningen, gjør at det ikke blir noe trykk fra min side (leder), det hadde ordningen tjent på.

Behovet for en forventningsavklaring trekkes også frem av aktører ved lærestedene. En av lærerne opplever det som utfordrende at noen bedrifter forventer at deltakerne har samme utgangspunkt som lærlingene, og sier:

Men de har jo ikke det, fordi de har jo ikke gått ett eller to år på videregående først.

Erfaringen deles av en av forsøkslederne, som skriver følgende i spørreundersøkelsen:

Det kreves at det jobbes godt med å få frem forskjellen på denne lærlingen og den ordinære lærlingen som har med seg teori fra Vg1 og Vg2 inn læreløpets tredje og fjerde år. Mens vår lærling ikke har med seg teorien fra skolen. Det er

¹⁶ Ifølge en epost fra HK-dir til fylkene, har de i tilsagn om deltakelse i forsøket til fylkeskommunene, tatt utgangspunkt i kompensasjon til bedriften tilsvarende 4000 kr per måned i 11 måneder i året. Tilskuddets størrelse skal imidlertid avtales mellom bedriften og fylkeskommunen, og bør ikke overstige 5124 per måned (tilsvarende ordinært basistilskudd II). Videre kan tilskuddet variere avhengig av om deltakerne for eksempel tidvis er i opplæring i skole, eller om de har en realkompetanse i lærefaget som tilsier mindre oppfølging enn det som er vanlig. Føringerne fra HK-dir når det gjelder bedriftstilskudd, tilsier med andre ord at den økonomiske kompensasjonen bedriftene får kan variere, men at den er lavere enn kompensasjonen bedriftene får for å ta inn lærlinger med ungdomsrett (basistilskudd I).

noe som skal skje i bedrift og da må det jobbes mye med rolleavklaring og forventninger spesielt til veileder.

Oppsummering

Funn fra spørreundersøkelsen til forsøksledere viser at en god del læresteder har hatt utfordringer med å rekruttere bedrifter. I casestudiene og i rapporteringer til HK-dir trekker forsøkslederne frem flere ulike årsaker, blant annet lokale arbeidsmarkedsforhold, konkurranse med andre opplæringsordninger, samt holdninger i bedrifter. Mange forsøksledere oppgir i spørreundersøkelsen at bedrifter stiller krav til norskspråklige ferdigheter ved inntak av deltakere. Det kan gjøre det krevende å skaffe tilstrekkelig opplæringsplasser for minoritetsspråklige. Covid-19-pandemien har redusert tilgangen på opplæringsplasser i forsøket. Erfaringer fra forsøksledere i casestudien tyder på at en utprøvingsperiode i bedrift kan gi bedriftene bedre grunnlag for å vurdere om de ønsker å tilby praksisplass. Det kan også bidra til å gi gode avklaringer og karriereveiledning av nye deltakere i forsøket.

Evalueringen tyder på at lærestedene i stor grad følger intensjonen om at opplæringen i størst mulig grad skal gjennomføres i en arbeids- eller praksissituasjon, og at aktørene har positive erfaringer med det. Samtidig har vi sett at det kan være hensiktsmessig å supplere bedriftsopplæringen med noe skolebasert undervisning, av både faglige og sosiale grunner. Funn fra casene tyder på at vekselvirkningen mellom praksis i bedrift og skole er nyttig for deltakerne; de kan spørre på skolen om det er noe de ikke forstår, og så komme tilbake i bedrift og bruke det i praksis. Nettopp denne kombinasjonen av teori og praksis er det flere informanter som trekker frem som det positive med MFY, og som skiller forsøket fra for eksempel praksiskandidatordningen. Noen bedrifter etterspør mer skolebasert språkopplæring av deltakere med svake norskferdigheter, både forut for og parallelt med bedriftsopplæringen.

Bedriftene vi har intervjuet ved de to casestedene, synes gjennomgående å være positive til forsøkets intensjon om å gi voksne en raskere vei til fagbrev. Samtidig gir de uttrykk for at mange av MFY-deltakerne krever mye oppfølging, og at dette er noe bedriftene må kompenseres tilstrekkelig for. Casestudien kan tyde på at noen bedrifter trenger mer informasjon om MFY-opplæringen, og hvordan den skiller seg fra den ordinære fag- og yrkesopplæringen. Den indikerer også betydningen av forventningsavklaring overfor bedriftene, og god dialog rundt deltakernes behov.

Kapittel 5 – Føringer for utvidelsen av forsøket

I utvidelsen av forsøket i 2019 ble det lagt noen nye rammer for de nye lærefagene som ble inkludert. Opplæringen i bygg- og anleggsteknikkfag og helsearbeiderfaget skulle foregå innenfor rammen av eksisterende opplæringsordninger som fører frem til fagbrev. Det innebærer i praksis et valg mellom lærlingeordningen eller fagbrev på jobb. Det ble også lagt som premiss at opplæringskontorene skulle være involvert i bygg- og anleggsteknikkfagene. I dette kapitlet ser vi på hvordan disse føringene er blitt implementert i praksis, og hvordan det fungerer. Kapitlet er basert på deltakerdata, spørreundersøkelse blant alle lokale forsøksledere og intervjuer ved to casesteder.

Lærlingeordningen

Deltakerdata viser at 55 prosent av deltakerne samlet sett er tatt inn i forsøket under lærlingeordningen. Bare to prosent er tatt inn under ordningen *fagbrev på jobb*. Vi har ikke informasjon om hvorfor så få er tatt inn under sistnevnte ordning, men enkelte fylker spesifiserte allerede i søknaden at deltakelsen gjaldt lærlingeordningen, ikke fagbrev på jobb. Ettersom en så liten andel av deltakerne er tatt inn under ordningen *fagbrev på jobb*, vil vi i det følgende konsentrere oss om lærlingeordningen.

At lærlingeordningen skal utgjøre rammen for opplæringen i bygg- og anleggsteknikkfagene og helsearbeiderfaget, innebærer blant annet at opplæringen skal gjennomføres i en godkjent lærebedrift, og at det skal signeres lærekontrakt mellom deltaker og bedrift. Det skal også inngås en arbeidsavtale som regulerer tarifflønn.¹⁷ Kandidatenes lærekontrakter vil likevel kunne ha noen avvik fra ordinær lærekontrakt, for eksempel når det gjelder opplæringens varighet, som skal tilpasses individuelt. I en e-post fra Utdanningsdirektoratet til fylkene fremkommer det også at «Voksne som får deltakelse i forsøket som lærlinger og som er i et opplæringstiltak gjennom NAV, skal motta lærlingelønn i forsøket»¹⁸. Ifølge e-posten er det ikke avklart om deltakere fra introduksjonsprogrammet også skal ha lærlingelønn.

¹⁷ Fra utlysningen av nytt forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Udir (2019).

¹⁸ Epost til fra Udir til fylkene, datert 15.07.19

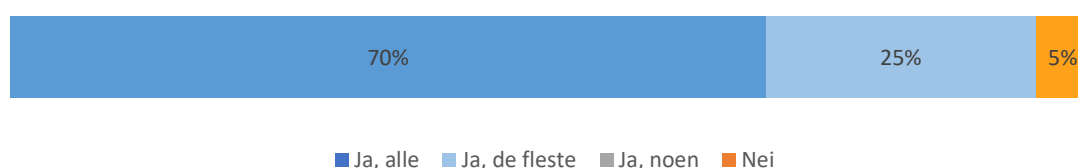
Deltakerdata viser at det først og fremst er deltakere i lærefagene under bygg- og anleggsteknikk og i helsearbeiderfaget, som er tatt inn under lærlingeordningen. Vi finner imidlertid også eksempler på deltakere fra andre fag som er tatt inn under lærlingeordningen. Samtidig finner vi eksempler på deltakere i bygg- og anleggsfag og helsearbeiderfaget som *ikke* er registrert under noen av de to ordningene.

Bruk av lærebedrift

En lærebedrift er en bedrift, offentlig etat eller institusjon, et opplæringskontor eller en opplæringsring som er godkjent av fylkeskommunen for å ta inn lærlinger/lærekandidater.¹⁹ Forutsetninger for å bli lærebedrift er at bedriften kan gi opplæring i faget; at den har fagkompetanse til å gjøre dette og en produksjon som er egnet. Innenfor disse rammene har bedriften selv rett og plikt til å legge forholdene til rette for at opplæringen skal ha den nødvendige kvalitet og til å lage en intern plan som strukturerer opplæringen med mål og vurdering underveis. Bedriften skal også sørge for at planen blir fulgt på en tilfredsstillende måte gjennom et system for dokumentasjon og oppfølging, samt å trekke inn lærlingen i opplæringen i form av medvirkning. Ved å benytte lærebedrifter sikrer man derfor at bedriftene har vært gjennom en kvalitetssikringsprosess, og de vil gjerne ha erfaring med å gi opplæring til lærlinger.

Spørreundersøkelsen til forsøksledere viser at det er svært utbredt å bruke godkjente lærebedrifter i forsøket, og ikke bare innenfor bygg- og anleggsteknikkfagene og helsearbeiderfaget. Hele 70 prosent av lærestedene oppgir at alle bedriftene de samarbeider med, er godkjente lærebedrifter, mens 25 prosent oppgir at de fleste bedriftene er det (jf. figur 5.1). Totalt oppgir altså 95 prosent av lærestedene at alle eller de fleste av bedriftene de samarbeider med er godkjente lærebedrifter. Kun tre læresteder, fordelt på to fylker, oppgir at det er enkelte lærefag hvor ikke alle bedriftene er godkjente lærebedrifter. Det gjelder salgsfaget, kokkefaget, produksjonsteknikk og renhold.

Figur 5.1: Er bedriftene lærestedene samarbeider med godkjente lærebedrifter? (prosent, N = 21).
Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



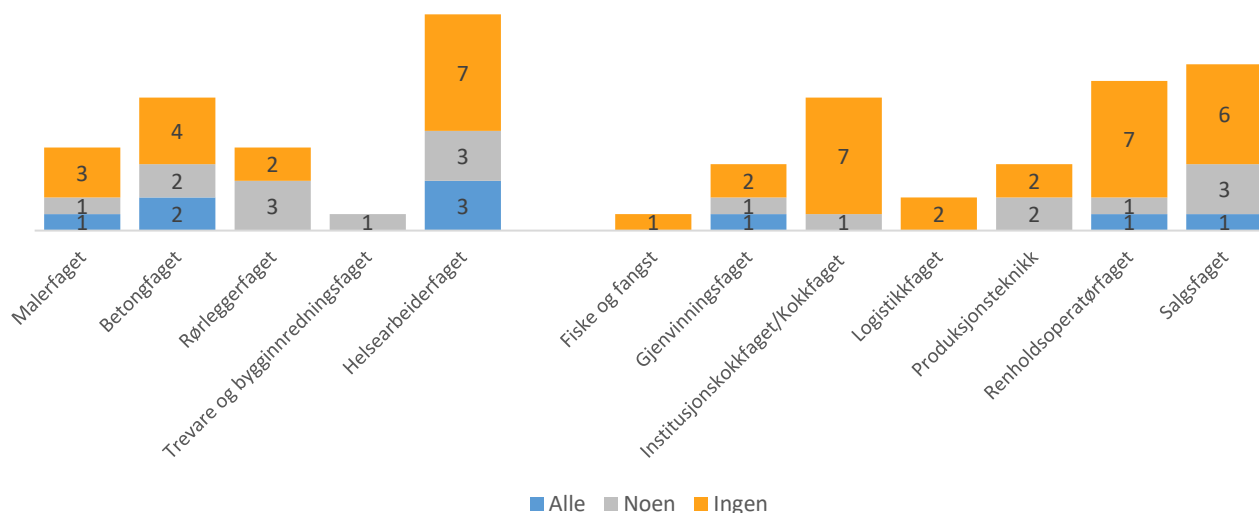
Lærlingelønn

Når det gjelder om deltakerne får lærlingelønn, er det imidlertid betydelig mer variasjon. 56 prosent av forsøkslederne oppgir at *noen* av bedriftene deres tilbyr lærlingelønn til deltakerne. Forsøkslederne ble videre bedt om å oppgi hvor stor andel av bedriftene dette gjelder innenfor hvert av lærefagene opplæringsstedet tilbyr. Figur 5.2 viser at lærlingelønn er relativt lite utbredt i MFY. Særlig interessant er det at det også på bygg- og anleggsteknikkfagene og helsearbeiderfaget, er mange læresteder som oppgir at ingen bedrifter betaler lærlingelønn. I figuren er lærefagene som er del av utvidelsen i MFY,

¹⁹ En lærebedrift skal gi en opplæring som tilfredsstiller krav om innhold og vurdering i den videregående opplæringa, jfr § 3-4 m/forskrifter.

sortert til venstre, mens de andre lærefagene er plassert til høyre. For helsearbeiderfaget oppgir syv av lærestedene at ingen av opplæringsbedriftene gir lærlingelønn, tre læresteder at noen gir det, og kun tre læresteder at alle bedriftene betaler lærlingelønn. Også innen bygg- og anleggsteknikkfagene ser vi at det er mange læresteder hvor ingen bedrifter betaler deltakerne lærlingelønn. I malerfaget gjelder det tre av fem læresteder, i betongfaget fire av åtte og i rørleggerfaget to av fem læresteder.²⁰

Figur 5.2: Hvor mange av bedriftene betaler lærlingelønn til deltakere som får opplæring i MFY? (antall, N = 17). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



Kravet om lærlingelønn ble møtt med skepsis fra flere fylker i forbindelse med utvidelsen av forsøket. Noen av fylkene påpeker allerede i søknaden at de ikke vil pålegge bedriftene lønnsplikt for deltakere som får lærekontrakt. Også i spørreundersøkelsen og casestudien stiller flere forsøksledere seg kritisk til dette kravet. En rekke av forsøkslederne gir uttrykk for at bedriftene er lite villige til å betale lærlingelønn til denne målgruppen, blant annet fordi de har ytelser fra NAV og krever mer oppfølging enn andre lærlinger. Et av opplæringskontorene vi intervjuet i casestudien, fortalte at lærebedriftene i betongfaget så langt har gitt deltakerne lærlingelønn, men at opplæringskontoret kommer til å gå vekk fra å be bedriftene gi lærlingelønn fremover. Årsaken er at bedriftene har fått mindre tilskudd enn det de får for ordinære lærlinger, samtidig som MFY-deltakerne har krevd mer oppfølging fra bedriftene.

Det å kreve lærlingelønn til deltakeren, gjør det også vanskeligere å rekruttere bedrifter til forsøket, hevder flere. Av den grunn er det ikke ved noen av de to casestedene satt krav om lærlingelønn. Følgende sitater fra forsøkslederne gir uttrykk for det:

²⁰ I spørreskjemaet ble forsøkslederne spurt om hvilke lærefag som tilbys ved deres lærested. I påfølgende spørsmål som gjelder spesifikke lærefag, fikk forsøkslederne oppfølgingsspørsmål for de lærefagene de innledningsvis krysset av for at de tilbyr. Sammenligner vi data fra deltakerrapporteringen med svarene fra spørreundersøkelsen, ser vi at en del forsøksledere har svart at de tilbyr lærefag som de foreløpig ikke har tatt inn deltakere på. På en rekke problemstillinger vi dekker i denne rapporten, er vi opptatt av status på lærestedene med deltakere på lærefaget. Det gjelder blant annet på spørsmålet om bedriftene betaler lærlingelønn. I disse analysene, og enkelte andre analyser på lærefagsnivå i rapporten, har vi derfor koblet surveydata med data fra individrapporteringene fra lærestedene, slik at vi kun har gjort analyser på lærestedene som faktisk har deltakere på lærefaget.

Forsøksleder, case 1: Ingen bedrifter gir det [lærlingelønn] når de ikke har teoretisk bakgrunn og dokumentasjon på skole fra før av. Så de får stønad fra NAV. Hadde vi bedt om å få lønn til deltakerne, hadde vi ikke fått dem inn i bedrift. Det er vår erfaring.

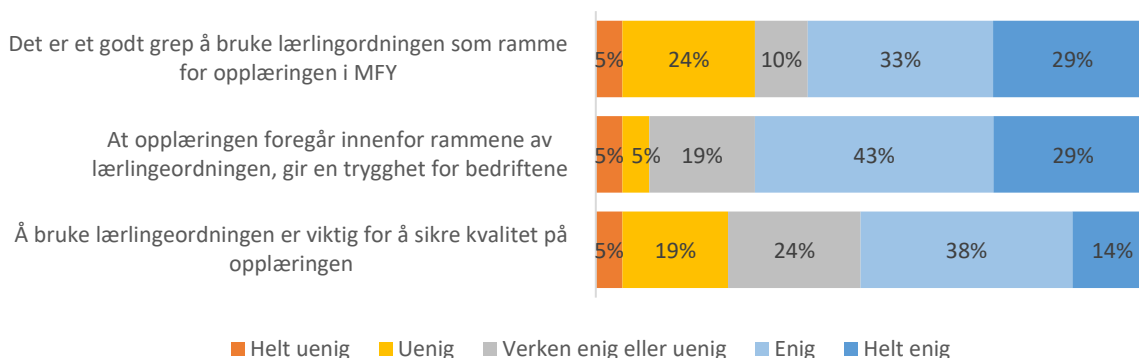
Forsøksleder, case 2: Hvis vi skulle gått til bedriftene og sagt at de skulle betale lønn, kunne vi bare glemt hele greia.

Flere av informantene mener også at krav om lærlingelønn er uheldig fordi det kan innebære at bedriftene har forventninger til deltakerne som de ikke nødvendigvis kan innfri.

Vurderinger av lærlingeordningen som ramme for MFY

Tross innvendingene mot kravet om lærlingelønn, er hovedinntrykket fra spørreundersøkelsen at de lokale forsøkslederne i stor grad er positive til å bruke lærlingordningen som ramme for opplæringen i MFY. Figur 5.3 under viser forsøksledernes svar på tre påstander om lærlingeordningen. 62 prosent av forsøkslederne er enige eller helt enige i at det er et godt grep å bruke lærlingeordningen, mens 29 prosent er uenige eller helt uenige i dette. Over 70 prosent mener at det gir en trygghet for bedriftene at opplæringen foregår innenfor rammene av ordningen, og 52 prosent er enige/helt enige i at det er viktig å bruke ordningen for å sikre kvalitet på opplæring. Det er imidlertid noen variasjoner mellom fylkene i vurderingene. I et av fylkene er alle de lokale forsøkslederne gjennomgående positive til å benytte lærlingeordningen i forsøket, og enig/helt enig i alle påstandene under. I et annet fylke er lærestedene mer kritiske. I de resterende fylkene er det mer varierende synspunkter innad i fylket.

Figur 5.3: Vurderinger av påstander om lærlingeordningen (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



Som figur 5.3 viser, er det imidlertid ikke alle forsøkslederne som er positive til at MFY skal foregå innenfor rammene av lærlingordningen. Både i spørreundersøkelsen og i casestudiene er det forsøksledere som uttrykker skepsis til dette, også av andre grunner enn kravet om lærlingelønn. Det pekes blant annet på at det er uheldig å bruke en opplæringsmodell med så fastlagte rammer som lærlingordningen, på en ny ordning som skal være fleksibel og gi deltakere mulighet for avkortede løp. Ved å bruke lærlingeordningen som ramme, skapes dessuten noen forventninger hos bedriftene som deltakerne ikke nødvendigvis har forutsetninger for å oppfylle, påpeker enkelte forsøksledere i spørreundersøkelsen. Det krever mye kommunikasjonsarbeid, god informasjon og gode forventningsavklaringer overfor bedrift og veileder, skriver én:

Modulstrukturert opplæring i bedrift krever at det jobbes godt med å få frem forskjellen på denne lærlingen og den ordinære lærlingen som har med seg teori fra Vg1 og Vg2 inn læreløpets tredje og fjerde år.

Andre peker på utfordringen med at lærlingeordningen er lite kompatibel med de forskjellige støtteordningene og ytelsene fra NAV, blant annet lønnstilskudd, slik vi peker på også senere i kapitlet. Det er utfordrende ettersom en del deltakere trenger mye utenomfaglig oppfølging, skriver én forsøksleder.

Funnene fra spørreundersøkelsen tyder altså på at majoriteten av forsøkslederne ser en rekke fordeler med å bruke lærlingeordningen som ramme for opplæringen av MFY-deltakere i bedrift. Samtidig har det noen uheldige sider. Det gjelder ikke minst kravet om lærlingelønn. Mange av deltakerne vil kreve mer oppfølging fra bedriftene enn det ordinære lærlinger gjør, og det vil ta lengre tid før de er produktive på samme nivå som ordinære lærlinger. Dersom lærlingeordningen i fortsettelsen skal legges til grunn for MFY-opplæringen, vil det trolig være behov for å gjøre noen tilpasninger, med tanke på målgruppens forutsetninger.

Samarbeid med opplæringskontor

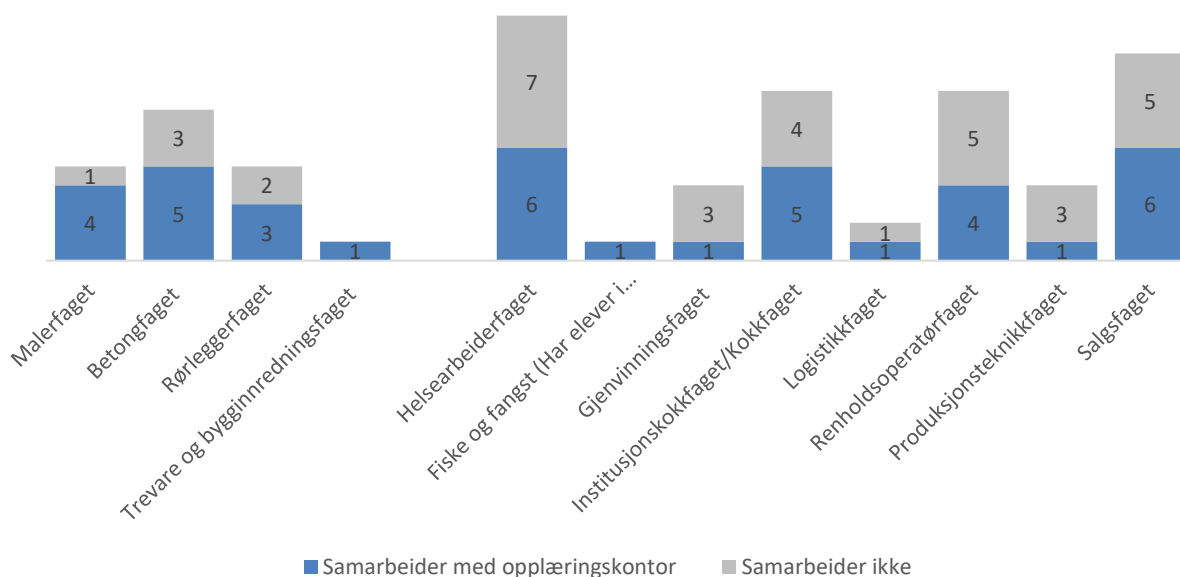
I utvidelsen av forsøket til nye lærefag i 2019 ble det også lagt som premiss at opplæringskontorene skulle være involvert i bygg- og anleggsteknikkfagene, for å sikre kvalitet i opplæringen.²¹

Opplæringskontorene er eid av bedriftene, og arbeider etter lov- og regelverk for fag- og yrkesopplæringen. Ifølge Høst (2015) må opplæringskontorene som *system* antas å legge til rette for hevet kvalitet på opplæringen, blant annet ved at enkeltbedrifter nyter godt av andres erfaringer og kunnskap om opplæring i sine fag. Samarbeid med opplæringskontorer kan også potensielt bidra til å skaffe flere opplæringsplasser, ettersom de har god kjennskap til sine medlemsbedrifter og deres kapasitet for å ta inn deltakere. Ifølge Udir (2019) gir flere fylkeskommuner uttrykk for at opplæringskontorene har en viktig rolle i å skaffe læreplasser.

Vi ønsket å undersøke hvor utbredt det er å samarbeide med opplæringskontorer både innenfor bygg- og anleggsfagene, der det er et krav, og andre fag. Funn fra spørreundersøkelsen viser at de aller fleste lærestedene samarbeider med opplæringskontor på minst ett lærefag. Av lærestedene som har tatt inn deltakere og som har besvart spørreundersøkelsen, oppgir 14 av 17 at de samarbeider med et opplæringskontor om minst ett lærefag. Det er altså tre læresteder som ikke samarbeider med opplæringskontorer om noe lærefag. Figur 5.4 viser hvor mange av forsøkslederne som har oppgitt at de samarbeider med et opplæringskontor på de ulike lærefagene. Bygg- og anleggsteknikkfagene er sortert til venstre.

²¹ Oppdragsbrev 02-19: Utvidelse av modulforsøkene. Fra KD til Udir.

Figur 5.4: Samarbeid med opplæringskontor (antall, N = 17). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



På bygg- og anleggsteknikkfagene samarbeider majoriteten av lærestedene med opplæringskontor, men ikke alle. På betongfaget ser vi for eksempel at fem læresteder oppgir at de samarbeider med et opplæringskontor, mens tre læresteder ikke gjør det. På malerfaget er andelen læresteder som samarbeider med opplæringskontoret høyere, her samarbeider fire læresteder med opplæringskontoret, mens ett ikke gjør det.

Det er altså ikke alle læresteder som samarbeider med et opplæringskontor på bygg- og anleggsteknikkfagene, til tross for at det er et krav. Vi har begrenset informasjon om hva som er årsaken til det. Enkelte av fylkesprosjektlederne opplyste i sine svar til HK-dir i 2020, om erfaringene med å rekruttere bedrifter, at noen læresteder hadde opplevd opplæringskontorer som var lite responsive. Det gir en indikasjon på at det kan ha vært vanskelig å etablere et samarbeid med opplæringskontor noen steder.

Figur 5.4 viser også at flere læresteder samarbeider med et opplæringskontor i fag der det *ikke* er et krav. Både i kokkefaget og salgsfaget er opplæringskontoret involvert ved over halvparten av lærestedene. I helsearbeiderfaget samarbeider seks av 13 læresteder med opplæringskontor. Ved et av lærestedene i casestudien fortalte forsøksleder at de siden starten av forsøket hadde hatt som prinsipp at opplæringskontoret skal være involvert i alle lærefag for å sikre at opplæringen får høy kvalitet.

[Hvis] opplæringskontoret kommer inn, da blir det kvalitet i arbeidet. Dette skal ikke bli et B-fagbrev, helst skal det bli enda bedre enn de får på skolen. Da må vi ha den kompetansen som opplæringskontoret representerer.

Noen steder kan bruken av opplæringskontor kanskje også skyldes at opplæringsbedriftene som lærestedene inngår samarbeid med, allerede benytter et opplæringskontor til sine ordinære lærlinger. Ifølge Høst (2015) er 80 prosent av lærebedriftene med i opplæringskontor, og i noen bransjer og fylker over 90 prosent. Over så vi at de fleste bedriftene som benyttes for opplæringsplasser i

forsøket, er godkjente lærebedrifter. Det er naturlig å anta at noen av disse ønsker å benytte opplæringskontoret også i forbindelse med forsøket, både for å avlaste bedriften med administrative oppgaver knyttet til opplæringsplassen, og for å følge opp kvalitet og formelle krav. Intervjuer vi har hatt med bedrifter i ulike lærefag gjennom følgeevalueringen, har gitt støtte til denne antakelsen.

En erfaring flere forsøksledere har gitt uttrykk for i intervju og tekstsvar i spørreundersøkelsen, er at det å involvere opplæringskontorene krever mye av lærestedene i starten. Det skyldes behovet for å tydeliggjøre forskjellene mellom den ordinære lærlingeordningen og MFY. Betydningen av at opplæringskontoret er godt informert om ordningen kom tydelig frem i casestudien. Ved et av casestedene var det opplæringskontoret som var bedriftenes hovedkontakt når det gjaldt opplæringen i betongfaget, og i stor grad de som informerte bedriftene om forsøket og opplæringen. Da vi intervjuet bedriftene, viste det seg at de visste lite om hva som skilte forsøket fra den ordinære fag- og yrkesopplæringen, og derfor i stor grad forholdt seg til sine MFY-deltakere som ordinære lærlinger. En forsøksleder refererer en lignende erfaring når hen i spørreundersøkelsen skriver at opplæringskontorene ikke er kjent med forsøkslæreplanen til de enkelte MFY-fagene.

I kapittel syv ser vi nærmere på lærestedenes erfaringer med å samarbeide med opplæringskontorene om den faglige oppfølgingen av MFY-deltakerne.

Oppsummering

Funn fra spørreundersøkelsen til forsøksledere tyder på at føringene for utvidelsen av forsøket er fulgt opp i varierende grad. Mens det er svært utbredt å bruke godkjente lærebedrifter i forsøket (og ikke bare innenfor bygg- og anleggsteknikkfagene og helsearbeiderfaget), er lærlingelønn lite utbredt. Også innen bygg- og anleggsteknikkfagene og helsearbeiderfaget er det flere læresteder som oppgir at ingen bedrifter betaler lærlingelønn. Flere læresteder og opplæringskontor er kritiske til kravet om lærlingelønn fordi mange av deltakerne krever mer oppfølging enn lærlinger, samtidig som bedriftene får mindre økonomisk kompensasjon for voksne lærlinger. Likevel er majoriteten av forsøksledere positive til å bruke lærlingeordningen som ramme for opplæringen. Vi har i kapitlet pekt på at dersom lærlingordningen i fortsettelsen skal legges til grunn for MFY-opplæringen, vil det trolig være behov for å gjøre noen tilpasninger, med tanke på målgruppens forutsetninger.

Vi har også sett at ikke alle læresteder samarbeider med et opplæringskontor innenfor bygg- og anleggsteknikkfagene, til tross for at det er et krav. Noen læresteder rapporterer at de har hatt vanskeligheter med å etablere et slikt samarbeid. Samtidig viser evalueringen også at en rekke læresteder samarbeider med opplæringskontor i fag der det *ikke* er et krav. Funn fra case tyder på at samarbeid med opplæringskontorer kan bidra til å kvalitetssikre bedriftsopplæringen. Samtidig kreves god kommunikasjon og godt samarbeid med lærestedet for å sikre at MFY-deltakerne får en oppfølging som er tilpasset deres behov.

Kapittel 6 – Et helhetlig oppfølgingsbehov

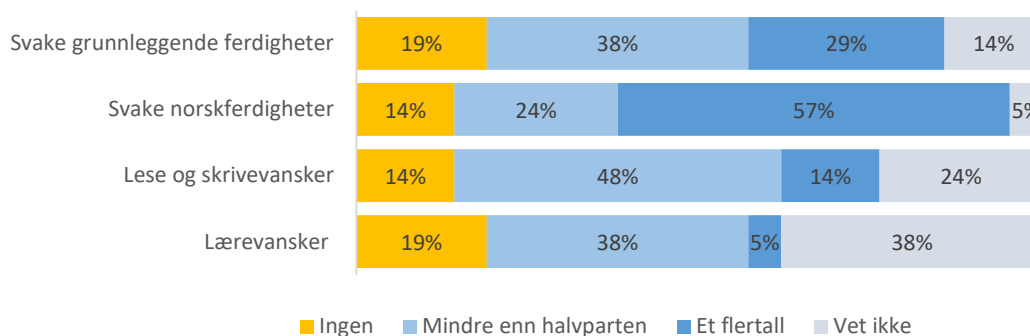
Tema for dette kapitlet er oppfølging av deltakerne i MFY. Vi ser på hvilke oppfølgingsbehov deltakerne i MFY har, fra faglig og språklig oppfølging til praktisk støtte, livsmestring og sikring av livsopphold. Oppfølgingsbehovene henger sammen med deltakernes bakgrunn og forutsetninger, som beskrevet i kapittel 2. Vi ser spesifikt på minoritetsspråklige deltakers behov og hvordan de følges opp i forsøket, og hvilke forutsetninger deltakerne har for språklæring på arbeidsplassen. Kapitlet er basert på data fra spørreundersøkelsen blant alle lokale forsøksledere og casestudier ved to læresteder.

Deltakernes oppfølgingsbehov

Kapittel 2 ga oss et nærmere bilde av deltakergruppen i modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Som vi så, er det en sammensatt gruppe, med ulike faglige og språklige forutsetninger. Forsøket omfatter på den ene siden deltakere som har et visst faglig grunnlag fra tidligere skolegang og arbeidserfaring, og deltakere som var i arbeid da de kom inn i forsøket, og som derfor kjenner arbeidslivets regler og rutiner. På den andre siden omfattes deltakere med lite eller ingen erfaring fra norsk videregående skole eller arbeidsliv. En del deltakere har dessuten behov for språklig oppfølging.

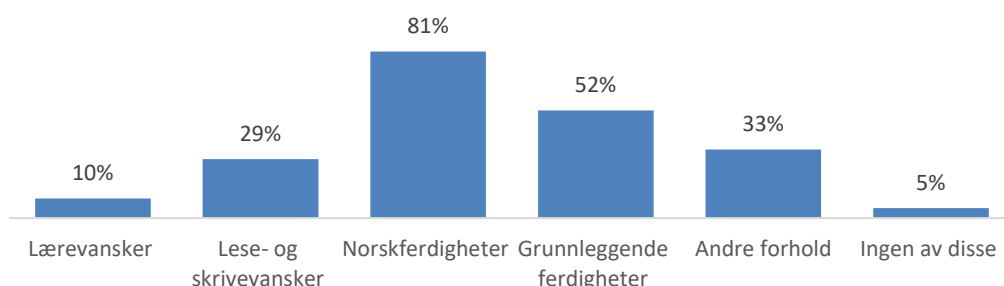
I spørreundersøkelsen har vi bedt forsøkslederne oppgi hvor stor andel deltakere som har ulike utfordringer som man kan anta vil kreve ekstra faglig oppfølging: svake norskferdigheter, svake grunnleggende ferdigheter, lese- og skrivevansker og læreversker. Figur 6.1. viser forsøksledernes svar. Over halvparten av forsøkslederne mener at et flertall av deltakerne har svake norskferdigheter. Nesten en tredjedel av forsøkslederne mener et flertall av deltakerne har svake grunnleggende ferdigheter. En del læresteder har også deltakere med lese- og skrivevansker eller læreversker.

Figur 6.1: Andel av deltakergruppen med... (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse til forsøksledere.



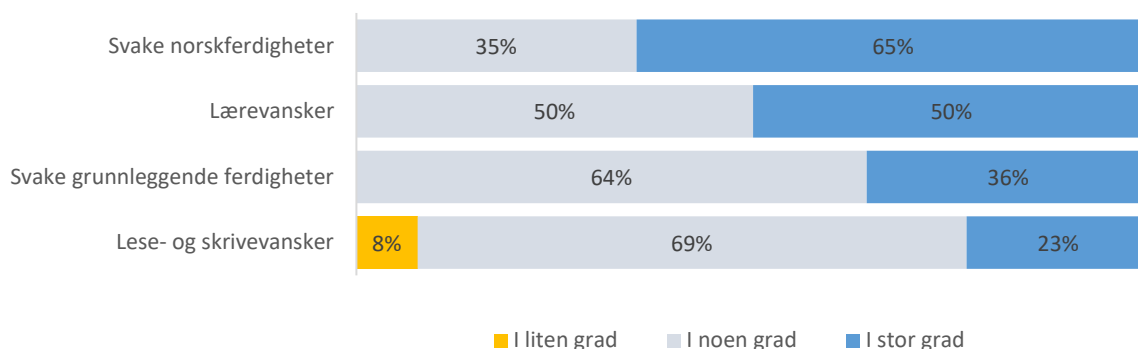
Vi ba forsøkslederne oppgi om de ulike utfordringene nevnt over, ble kartlagt ved inntak. Spørreundersøkelsen viser at forsøksledernes anslag bare delvis er basert på en kartlegging av deltakerne. Mens et stort flertall oppgir at de kartlegger norskferdigheter, er det bare halvparten som kartlegger grunnleggende ferdigheter. Lærevansker og lese- og skrivevansker er det svært få læresteder som kartlegger. Dette kan vi se i figur 6.2. Resultatene i figur 6.1 er med andre ord delvis basert på forsøksledernes subjektive inntrykk av deltakergruppen.

Figur 6.2: Kartlegger dere noe av følgende når deltakerne tas inn i forsøket? (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse til forsøksledere



Vi spurte også forsøkslederne i hvilken grad skolen/karrieresenteret gir ekstra oppfølging/tilpasning til deltakere med disse utfordringene, sammenlignet med andre deltakere. Figur 6.3 viser at det er deltakere med svake norskferdigheter som i størst grad gis ekstra oppfølging eller tilpasning. 65 prosent oppgir at de «i stor grad» gir ekstra tilpasning til disse deltakerne. Også deltakere med lærevansker gis betydelig grad av ekstra oppfølging.

Figur 6.3: Sammenlignet med andre deltakere, i hvilken grad gis det ekstra tilpasning eller oppfølging fra skole/karrieresenter eller bedrift til deltakere med: (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse til forsøksledere



Sammen med analysene i kapittel 2, viser disse resultatene oss at deltakerne i MFY-forsøket er en mangfoldig gruppe, som krever ulike former for og grader av oppfølging, slik vi skal se i dette kapitlet.

Språkstøtte, kulturforståelse og systemkunnskap

I tidligere notater fra evalueringen har vi påpekt at deltakers svake norskspråklige ferdigheter oppleves som en utfordring blant bedrifter og forsøksledere i flere fylker. Erfaringen har vært at denne deltakergruppen har behov for tett oppfølging både under opplæring i bedriften og i forbindelse med tradisjonelt skolearbeid. Årets undersøkelser viser at mange læresteder og bedrifter fremdeles opplever dette som en utfordring. Spørreundersøkelsen viser at oppfølgingsbehovet til deltakere med svake norskferdigheter er det som opplevdes mest utfordrende av forsøkslederne (blant ulike typer utfordringer som de ble presentert for i spørreundersøkelsen), jf. figur 2 i appendiks 2.²² I kapittel 4 så vi også at representanter fra opplæringskontorer og bedrifter opplever at deltakere med svake norskferdigheter trenger mer hjelp fra veileder til å gjennomføre oppgavene de får, og at det kan oppstå frustrasjon rundt manglende språkforståelse.

Casestudiene viser at det ikke bare er språkstøtte minoritetsspråklige deltakere har behov for, men også hjelp til å bli kjent med regler, kulturelle koder og normer for kommunikasjon og samhandling. Dette er kjent også fra andre studier (Pedersen og Winsnes, 2018). Ved et av casestedene forteller forsøksleder og lærere at de har arbeidet mye med å få deltakere til å sette ord på det de ikke har forstått, og utfordre dem til å stille spørsmål. Flere av informantene i forsøket erfarer at både det å stille spørsmål, eller innrømme at man ikke har forstått, kan sitte langt inne for noen minoritetsspråklige deltakere. En forsøksleder forteller:

Vi må gjøre deltakerne tryggere i seg selv, til å spørre om hjelp

To av deltakerne ved samme lærested forteller at de må spørre en del om hjelp, og vi får inntrykk av at det kan være litt uvant:

Deltaker 1: Jeg var ikke flink til å snakke med kollegaer. Jeg er blitt mer selvstendig, å snakke med kollegaer. Jeg må bli hyggelig og flink til å spørre.

²² 52 prosent svarer at det i stor grad har vært en utfordring, og ytterligere 14 prosent svarer i svært stor grad.

Deltaker 2: Jeg må spørre liksom hvis jeg trenger å lære noe, jeg må spørre selv. Av og til hvis jeg gjør noe galt, da kommer de og sier «kan du fikse sånn», «det heter sånn», de kan vise meg litt. Men generelt er det jeg som må spørre hele tiden.

Både våre egne intervjuer og andre studier tyder på at tett oppfølging er spesielt viktig for minoritetsspråklige deltakere i MFY-forsøket. I en masteroppgave om minoritetsspråklige deltakere i MFY, er et av funnene at deltakere som får tett oppfølging, trives bedre enn andre deltakere (Skulstad, 2021). En av deltakerne vi intervjuet, mener at MFY-forsøket er spesielt bra for deltakere med utenlandsk bakgrunn, både på grunn av oppfølgingen de får, og fordi det er god tid til å lære teori. Vedkommende hadde selv forsøkt å studere via nettskole før hen kom inn i forsøket, og erfarte at det var svært krevende fordi det var så mye selvstendig arbeid:

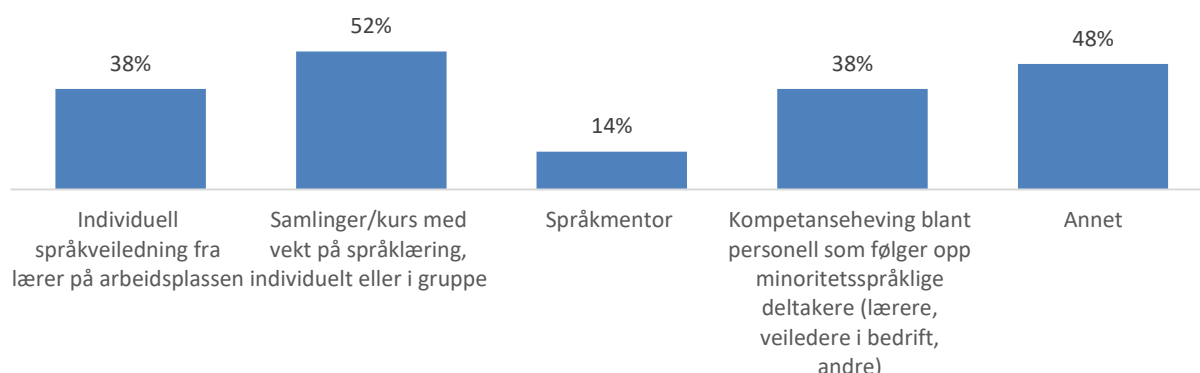
Det var vanskelig for meg, for der jobber man mest selv hjemme. På denne prosjekt er det bedre for man har god tid, får hjelp fra kolleger som jobber. Har mer tid å lese og se på oppgaver. (...) Jeg synes prosjektet er veldig bra, spesielt fra oss fra utland. Du har god tid å lære teori.

Lærestedenes oppfølging av minoritetsspråklige

For å støtte lærestedene har HK-dir, som koordinerer og forvalter forsøket, satt språkopplæring på agendaen, blant annet gjennom faglige samlinger rettet mot både ledere, lærere og bedrifter. I det følgende ser vi nærmere på hvordan lærestedene arbeider for å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige deltakere, og hvilke erfaringer minoritetsspråklige deltakere har med opplæringen.

Innledningsvis i kapitlet har vi sett at alle lærestedene gir ekstra tilpasning eller oppfølging til deltakere med svake norskferdigheter. 65 prosent oppgir at de gjør det «i stor grad». I spørreundersøkelsen ble forsøkslederne presentert for ulike tiltak for å følge opp minoritetsspråklige deltakere, og bedt om å oppgi om de hadde iverksatt noen av dem. Figur 6.4 viser forsøksledernes svar. Merk at spørsmålet gikk til alle forsøksledere, uavhengig av om de har minoritetsspråklige deltakere eller ikke. Tre av forsøkslederne som har krysset av for «annet» oppgir at de ikke har noen minoritetsspråklige deltakere.

Figur 6.4: Har dere iverksatt noen av følgende tiltak for å følge opp minoritetsspråklige deltakere? (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



Som figur 6.4 viser, oppgir halvparten av stedene at de har *samlinger og kurs med vekt på språklæring*. Det gjelder blant annet begge casestedene våre. I det ene tilfellet valgte lærestedet å tilby et intensivt norskopplæringskurs til minoritetsspråklige deltakere i betongfaget, som en respons på at flere bedrifter meldte fra om store språklige utfordringer. Selv om deltakerne behersket norsk dagligtale, manglet de yrkesspråket, noe som skapte misforståelser og frustrasjon i bedriftene. Fellesfaglærer forteller at hen knytter norskopplæringen tett til deltakernes behov på arbeidsplassen, for eksempel ved å la deltakerne fylle ut et spesifikt skjema eller forstå HMS-plakater. Lærestedet har i tillegg valgt å tilby regelmessig gruppebasert undervisning i betongfag til denne gruppen deltakere, der det også arbeides med bransjespråk. Både fellesfaglærer og programfaglærer erfarer at deltakerne setter pris på å komme til undervisningsøktene, for da «får de tid til å jobbe med norsken og stille spørsmål».

Ved det andre casestedet har de også valgt å gi opplæring til minoritetsspråklige deltakere i egne grupper, etter å ha erfart at en del av disse deltakerne hadde lavere progresjon i MFY-opplæringen enn ønsket. Forsøksleder omtaler dette som et totimers kurs som gis annenhver uke, og som kombinerer opplæring i modul 1 med språklæring. Opplæringen kan tas gjennom hele opplæringsløpet, parallelt med opplæring i bedrift. Forsøksleder begrunner denne tilnærmingen med at minoritetsspråklige trenger tid på modul 1, slik at stoffet – og språket – får modnes. Selv om flere deltakere hadde relativt gode muntlige norskferdigheter, så fellesfaglærer også behov for å korrigere noen språklige «uvaner», noe et slikt kurs ga mulighet til. I kapittel 8 peker vi på at språkopplæring tar tid. Lærestedets tilnærming med å strekke modul 1 utover i tid, fremstår derfor som hensiktsmessig.

38 prosent av lærestedene oppgir at deltakerne får *individuell språkveiledning fra lærer* på arbeidsplassen, og like mange har gitt *kompetanseheving til personell* som følger opp minoritetsspråklige deltakere. 14 prosent av forsøkslederne (tre stykker) oppgir at de har benyttet seg av en *språkmentor*, mens én skriver at det er et tiltak de ønsker å prøve ut. Språkmentor er en ansatt som også har som oppgave å støtte kolleger i språkutvikling på arbeidsplassen. Forskning viser at språkmentorer kan bidra til at ansatte deltar i kommunikasjonen på jobb på mer regelmessig basis, og på en mer selvsikker og kompetent måte (Solsvik, 2021).

Halvparten av forsøkslederne har krysset av for «annet»²³, og ble bedt om å utdype svaret sitt. Blant tiltakene nevnes bruk av en språkapp, opplæring i skole, flere timer norskopplæring og yrkesfaglig leksehjelp annenhver uke. Leksehjelpen gis av personer som selv har lært norsk, vært gjennom videregående opplæring og tatt fagbrev.

I casestudiene fikk vi også innblikk i hvordan opplæringen og undervisvurderingen tilpasses minoritetsspråklige deltakere. Et av casestedene brukte en språkapp for å gi deltakerne mulighet til å trene på språk også mellom den samlingsbaserte undervisningen. Appen tar utgangspunkt i deltakernes morsmål, og kan tilpasses en yrkesfaglig kontekst. En av lærerne sier dette om bruken av appen:

Når de tar i bruk denne, får de se hva de får til og hvor det stopper opp. Da kan vi gi dem oppgaver fra gang til gang, for eksempel HMS, får inn ulike fagområder som er i tråd med læreplanen.

Ved det samme casestedet forteller fellesfaglærer også at hen *venter med å gi opplæring i engelsk*, slik at deltakerne får styrket norskerferdighetene sine først. Læreren begrunner det blant annet med at engelsk er en liten del av opplæringen, noe vi tolker som at det ikke vil skape utfordringer for den samlede progresjonen å gi denne opplæringen senere i løpet. Vi har sett at noen læresteder i forsøket med *forberedende voksenopplæring* også har valgt å utsette engelskopplæringen, med begrunnelsen at det er krevende for deltakerne å lære to språk samtidig (Lerfaldet, Eikrem og Kristoffersen, 2022).

Et annet grep kan være å bruke morsmålet som støttespråk i opplæringen. Programfaglærer ved det aktuelle casestedet forteller videre at deltakerne, som har samme landbakgrunn, bruker morsmålet som støttespråk når de samles, for eksempel for å hjelpe hverandre. «*Det er en ressurs, ville vært galematias å ikke tillate det*», mener vedkommende. Hen opplever at det sakte, men sikkert bygger seg en kultur for å snakke mer og mer på norsk. Fellesfaglærer deler denne erfaringen, men opplevde i starten av opplæringen at deltakernes felles morsmål var litt begrensende: «*de blir ikke like mye tvunget til å snakke norsk*», sier læreren. Ulike studier finner at det å bruke morsmål i undervisningen kan være en viktig forutsetning for en pedagogisk funksjonell kommunikasjon og at det kan bidra til å gjøre undervisningen mer relevant og motiverende (Lerfaldet, Sætrang, Høgestøl, Monsen og Randen, 2020, s. 62; Isaksen og Engen, 2015, referert i Lerfaldet et. al, 2020, s. 62).

Ved begge casestedene trekkes også *samarbeidet mellom fellesfaglærer og programfaglærer* frem som viktig i oppfølgingen av de minoritetsspråklige deltakere. Ved casestedet som tilbyr helsearbeiderfag, blir deltakernes skriftlige oppgaver ofte vurdert både av programfaglærer, som vurderer det programfaglige innholdet, og fellesfaglærer, som vurderer det norskspråklige. I et foredrag om «Hvordan integrere opplæring i språk med yrkesopplæring» trakk Jenny Hostetter frem nettopp manglende samarbeid mellom språklærere og yrkesfaglærere som en utfordring. Dersom språket trenes i ett rom og yrket i et annet, dobles arbeidsbyrden for deltakeren og hen får lite språklig støtte i yrkeskonteksten, påpekte hun.²⁴

²³ Spørsmålet gikk til alle forsøksledere, uavhengig av om de har minoritetsspråklige deltakere eller ikke. Tre av forsøkslederne som har krysset av for «annet» oppgir at de ikke har noen minoritetsspråklige deltakere.

²⁴ Foredraget var et innlegg på nasjonal konferanse for MFY-forsøket 3. november 2021. Presentasjonen finnes her: <https://www.trippus.se/eventus/userfiles/167142.pdf>

Språklæring på arbeidsplassen

Ulike forhold kan påvirke muligheten for språklæring på arbeidsplassen. Tidligere utredninger om bruk av språkpraksis viser for eksempel at kvaliteten varierer fordi deltakerne ikke får tilstrekkelig oppfølging, ikke blir inkludert i det sosiale livet på arbeidsplassen, eller blir satt til arbeidsoppgaver som ikke gir mulighet for språktrening (Newton & Kusmierczyk, 2011; Piller & Lising, 2014; Strømmer, 2016; Sørensen & Holmen, 2004, referert i Lurfaldet et al., 2020, s. 42). Forutsetningene for språklæring vil dessuten kunne variere mellom ulike typer arbeidsplasser. Det er for eksempel forskning som viser at språklæring kan være særlig utfordrende på flerspråklige arbeidsplasser, som bygg- og anleggsbransjen, fordi arbeidsmiljøet lett deles opp etter språk og nasjonalitet (Kilskar, Wasilkiewicz, Nygaard og Øren, 2017; Jacobsen, 2017). Dette kan nok også være tilfelle på andre arbeidsplasser med flere nasjonaliteter. Blant annet forteller en programfaglærer i helsearbeiderfaget at de har en gruppe deltakere med bakgrunn fra samme land. Hen sier:

Da har vi sagt fra at de ikke har «lov» å snakke seg imellom [på andre språk enn norsk], og at de bruker norsk på fritida. Bedriften har blitt mer obs på det.

Videre kan arbeidsplasser med mye støy, eller der deltakerne arbeider mye alene, være uegnede for språkopplæring (Roberts, 2010, referert i Lurfaldet et al., 2020, s. 42). Dette finner vi også tegn til i vår evaluering. I kapittel 4 pekte vi på at arbeidshverdagen i betongbedriftene er preget av støy og høyt tempo. Fellesfaglærer forteller at:

Når det kommer til lunsj, er folk så utmattet av støy at de sitter stille med sitt. Er ikke det rommet for dialog som det er på andre arbeidsplasser.

En av deltakerne i betongfaget som vi intervjuet, peker også på at det er vanskelig å lære språket fordi de reiser rundt på byggeplasser i hele landet og møter mange ulike dialekter:

.. det er forskjellig dialekt. Reiser rundt i Norge, til Trondheim, Bergen og.. (...) Så det er vanskelig å forstå.

Kanskje kan det for deltakere som får opplæring på denne typen arbeidsplasser, være særlig viktig med språklig oppfølging fra skolens side, gjennom egne kurs eller samlinger. En av de andre deltakerne i betongfaget, også minoritetsspråklig, sier:

Vi lærer om bransjen på norskopplæringen, lærer det språket vi trenger i betongfaget. Vi lærer viktige ord vi bruker på jobb. (...) Hvis det er noe jeg ikke forstår, snakker med lærer om det. Hvis [noe er] vanskelig, tar jeg bilde, og når jeg kommer på skolen, forklarer han.

Vi tolker deltakeren dithen at gruppeundervisningen hen får i betongfag og norsk, og lærerens rolle, er svært viktig for språklæringen.

For deltakere i helsearbeiderfaget er konteksten annerledes; der er kommunikasjon en mer integrert del i arbeidshverdagen, blant annet gjennom kontakten med beboere/brukere. En av deltakerne legger spesielt vekt på betydningen av å kunne kommunisere med beboerne:

Lærer hver dag noe nytt, norske ord, dialekt. Spesielt når du har tid å prate med beboere og pasienter. Det varierer, for eksempel en snakker på en måte, og en annen på en annen måte, men det betyr det samme.

Utsagnet viser videre at deltakeren i MFY i realiteten har et mangefasettert språkopplæringsbehov. De skal ikke bare lære seg fag- eller bransjespråk. I noen fag må de også kommunisere med brukere (for eksempel i helsearbeiderfaget) eller kunder (eksempelvis i salgsfaget). Det krever ulike typer språkferdigheter. Videre kan kommunikasjonen med kollegene på arbeidsplassen kreve en tredje variant av språket. Det kommer blant annet frem når en programfaglærer beskriver hvordan hen legger opp undervisningen:

Da har jeg laget noen word-dokumenter med en haug med ord og forskjellige slanguttrykk som blir brukt på arbeidsplassen. Så skal de starte med å google og finne et adekvat bilde som skal knyttes mot dette. Skal så skrive fem setninger på norsk. Så går jeg gjennom dette, da knytter jeg teori opp mot disse uttrykkene.

Her beskriver programfaglæreren at deltakerne ikke bare må lære seg fagspråket (*knytter teori opp mot disse uttrykkene*), men også det å kommunisere med kolleger på arbeidsplassen (*slanguttrykk som blir brukt på arbeidsplassen*). Arbeidsplassbasert språklæring gir med andre ord deltakerne mulighet til å bruke andrespråket i *autentiske* kommunikative sammenhenger. Dette er avgjørende for at andrespråklæring skal være meningsfullt (Pedersen og Winsnes, 2018, referert i Lerfaldet et al., 2020, s. 41).

Samlet belyser disse eksemplene et vesentlig trekk ved arbeidsplassbasert språklæring, nemlig at språklæringen er *situert*. Det innebærer at den foregår innenfor en spesifikk kontekst, og hvert yrke og arbeidsplass har sine særlige måter å bruke språket på, som ikke i sin helhet kan overføres til andre yrker eller arbeidsplasser (Lave, 2003, i Lerfaldet et. al., 2020).

Oppsummert har vi sett at en del deltakere i MFY-forsøket har behov for språklig støtte og språklæring, noen i betydelig grad. De to casestudiene viser også at deltakernes språklæringsbehov er mangefasettert. De skal ikke bare lære seg yrkesspråket, men også kunne kommunisere med kolleger og brukere eller kunder. Arbeidsplassen er en viktig arena for språktrening i MFY, men forutsetningene for språklæring kan variere mellom ulike typer arbeidsplasser, avhengig av yrkesutøvelsens natur. Spørreundersøkelsen viser at lærestedene har iverksatt flere ulike tiltak for å ivareta deltakernes behov for språklæring. Drøyt halvparten har valgt å gi språklæring i grupper eller kurs. Vi har sett eksempler, blant annet fra et av casestedene, på at språklæringen gis som en del av modul 1 og at denne strekkes utover i tid. Ved et av casestedene er et slikt kurstilbud etablert som respons på et behov fra opplæringsbedriftene. Rundt fire av ti læresteder gir språklig veiledning fra lærer på arbeidsplassen. Det vil trolig være særlig viktig for deltakere som av ulike årsaker får lite språktrening på arbeidsplassen. Tidligere forskning viser at språklæringen på arbeidsplassen er i stor grad er kontekstuell, noe som bygger opp under dette behovet.

Selvstendighet og ansvar for egen læring

Casestudiene viser også at noen deltakere ikke mestrer så godt det å arbeide selvstendig og strukturert. Blant annet kan det gjelde en del deltakere uten erfaring fra det norske skolesystemet. I Norge har «ansvar for egen læring» vært et bærende prinsipp i grunnopplæringen siden Reform 94. Ifølge overordnet del av dagens læreplanverk, skal skolen «bidra til at elevene reflekterer over sin

egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis».²⁵ Deltakere som ikke har vært del av det norske skolesystemet, men kommer fra skolesystemer med andre prinsipper for læring, vil være uvant med graden av selvstendighet som vanligvis forventes på videregående opplæringsnivå i Norge.

Ved et av casestedene opplever lærerne et tydelig skille mellom deltakere med norsk og utenlandsk bakgrunn på akkurat dette punktet. Mens de norske deltakerne, som er vant til selvstendig skolearbeid fra tidligere, i større grad kan gjøre oppgaver hjemme på egen hånd, har de minoritetsspråklige deltakerne ikke den samme evnen til selvstendighet i skolearbeidet. En av lærerne opplever at:

En del må ha den hjelpen at du sitter og gjør oppgaven nesten med dem

Vi har imidlertid også sett eksempler på at deltakere med norsk landbakgrunn kan ha utfordringer med å arbeide selvstendig. Det kan henge sammen med at de har vært utenfor utdanning eller arbeidsliv lenge. Lærere ved det andre casestedet har lignende erfaringer med noen av sine deltakere:

Det at du får en oppgave og blir litt overlatt til deg selv (...) noen takler det, men takler det litt forskjellig, noen bruker lang tid. (...) De er henta fra utenforskapet, de har ramla utenfor skoleverk og arbeidsliv. Det at de må forholde seg til frister og bare må levere, det er ikke alle som klarer å tenke at «hvis jeg ikke klarer å levere dette til fristen så må jeg ringe til læreren om det». Men det er vanskelig å nå dem, de er jo ikke i et klasserom, da er det jo lettere å nå dem i timen. De er i bedrift og skal sitte med mine fag på ettermiddag eller når de har ledig tid.

Læreren peker her på at deltakerne i MFY-opplæringen må ta et betydelig ansvar for egen læring («du får en oppgave og blir litt overlatt til deg selv»). Hen indikerer også at dette henger sammen med rammene for MFY-forsøket. Til forskjell fra ordinære lærlinger, som har tilegnet seg det teoretiske grunnlaget i skolen før de kommer ut i bedrift, må en del MFY-deltakere tilegne seg deler av den samme teoretiske kunnskapen parallelt med at de er i praksis, og opplæringen skal hovedsakelig foregå i bedrift. Lærerne blir først og fremst støttespillere som skal «hjelp personen i gang med å innhente kunnskap», slik en forsøksleder formulerer det. Selv om flere informanter i casestudiene trekker frem nettopp kombinasjonen av teori og praksis som positivt og velegnet for voksne, kan det også gjøre arbeidssituasjonen krevende fordi deltakerne i stor grad må håndtere det teoretiske fagstoffet selv («de er i bedrift og skal sitte med mine fag på ettermiddag»). Eksempelene over viser at deltakerne har svært ulike forutsetninger for å håndtere dette.

Selvtillit, motivasjon og livsmestring

Evalueringen viser at noen MFY-deltakere vil kunne ha andre oppfølgingsbehov enn de rent faglige. Det kan eksempelvis være deltakere som har ulike helsemessige eller psykososiale utfordringer, som sliter med skolevegring, eller deltakere som har vært langvarig utenfor arbeid og utdanning og trenger hjelp til å mestre disse arenaene igjen. Både i årets casestudier og casestudiene fra 2019 har vi hørt om deltakere med ulike typer livsutfordringer som har behov for praktisk og psykososial støtte for å komme seg gjennom opplæringsløpet (Skutlaberg og Dahle, 2019). Som en lærer sier:

²⁵ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Det er ikke plankekjøring for noen, det er livets finurligheter som tar fokus bort fra skolearbeidet så man må hjelpe med andre ting også.

Noen deltakere trenger hjelp til å styrke både selvtilitt, mestringsfølelse og motivasjon for å kunne gjennomføre et opplæringsløp. Studier viser at spesielt mange av de unge som havner utenfor arbeidsliv og utdanning, har opplevd en negativ spiral av manglende mestring og lav selvfølelse (Fyhn, Radlick og Sveinsdottir, 2021: 41). En lærer forteller at de ofte må balansere det å stille faglige krav og sørge for at deltakerne kommer seg gjennom løpet, «uten å stresse dem for mye». Hen har blant annet noen deltakere med skolevegring, og erfarer at:

Hvis det blir for seriøst, så backer de ut. Det er jo noen som ikke vil skrive oppgaver.

Ved et av casestedene forteller en av deltakerne at hen strevde med motivasjonen i starten av opplæringen, og at hen trengte en del «støtte og drahjelp» for å komme i gang. Veileder i bedrift forteller at hen har brukt mye tid på det rent menneskelige i oppfølgingen av deltakeren:

Jeg har brukt mye tid på [deltakerens] selvfølelse, i hvert fall like mye som faglig. Når du føler deg «ikke på høyden», så kommer det veldig i veien for alt annet du skal gjøre. Så det har vært en nødvendighet å være med på [deltakerens] indre reise for at hen skal kunne følge med i opplæringen. Hen har hatt mye følelser (...) sitter på masse kunnskap, men har slitt med egenverd og tro på at hen kan få det til. (...) Du kommer fra en plass [der] du kanskje trodde at løpet var kjørt, og at du ikke kan få til noe, og så skal du jobbe deg tilbake til en vanlig arbeidshverdag. Du må kunne snakke med noen om hva det gjør med deg som menneske. Du skal ha med deg hele deg selv.

Veileder peker her på hvilken prosess det kan være for enkelte deltakere å gå fra en tilværelse utenfor arbeid og utdanning, til å være en del av et opplæringsløp og en arbeidsplass. Eksempelen viser også at deltakernes oppfølgingsbehov kan være mangefasettert, der det menneskelige aspektet er en vesentlig del. Veileder har brukt mye tid på å støtte deltakeren med å håndtere overgangen, og mener dette kunne vært bedre ivare tatt fra lærestedets side i starten av opplæringen, for eksempel gjennom forberedende møter eller samtaler.

Kanskje kan den «indre reisen» som denne deltakeren har vært gjennom, sees som en form for empowerment-prosess, der veilederen har vært sentral i å bevisstgjøre deltakeren om egne ressurser. Studier viser at motivering og støttende relasjoner, fra blant annet lærer/veileder, er av betydning både i arbeidet mot frafall i videregående skole og arbeidsinkludering (se blant annet Breilid og Dyrnes, 2017). Det er nærliggende å tro at dette også kan være av stor betydning for mange av deltakerne i MFY-forsøket.

Andre deltakere kan ha behov for støtte til det man kan kalle *livsmestring*. Det kan for eksempel handle om å etablere og opprettholde en sunn livsstil og gode hverdagsrutiner. Et godt eksempel på dette finner vi i en av casene, der en bedriftsleder forteller om en deltaker som har utfordringer med motivasjon og fravær.

Det er mange ganger utfordringer, de skal ikke bare lære faget, også andre ting. Vi må veilede de i andre praktiske ting, ernæring og slikt, at de passer på seg selv. (...) [Deltakeren] var en periode ikke i jobb, og så går hen ut i et yrke som er

knallhardt fysisk. Hvis de da lever på grandis og spaghattiskruer, så klarer de det ikke, da sliter de. Det resulterer i at de blir slitne, orker ikke, kommer ikke på jobb. [Deltakeren] er en ærlig sjel, og sier hen er sliten og det er tøft, da lurte vi på kan det være noe så enkelt som det [ernæring]. Det handler jo om økonomi, [tenker at] man har ikke råd å spise dette, men ordentlig mat skal man ha råd til. De har ikke med seg den informasjonen fra tenårene eller starten av livet.

Eksempelet viser at bedriften her går tett inn i deltakerens situasjon, og forsøker å avdekke årsaken til fraværet, og følge opp med veiledning og støtte. Utsagnet viser også hvor grunnleggende deltakerens økonomiske situasjon er for deltakerens evne til å gjennomføre et opplæringsløp, noe vi ser nærmere på under. Det påvirker kostholdsvaner, som i sin tur påvirker arbeidsevnen. I intervjuet kommer det også frem at veileder henter og bringer deltakeren til arbeid, fordi deltakeren ikke har førerkort, og ofte har kontakt med vedkommende utenfor arbeidstid for å støtte og høre hvordan det går. Vi tolker det som at bedriften legger stor vekt på det relasjonelle aspektet, og på å inkludere deltakeren sosialt. Begge deler trekkes frem i forskning som viktige faktorer for læring (Høst, 2015). Støttende relasjoner med voksne som bistår med å finne veien videre og legger til rette for mestring, slik veileder her gjør, fremheves også som en nøkkel i å gi god oppfølging til unge som skal tilbake til arbeid eller utdanning (Fyhn, Radlick og Sveinsdottir, 2021:5). En slik støttende tilnærming stiller imidlertid høye krav til den eller de voksne som skal følge deltakeren, utover det rent yrkesfaglige.

Støtte til livsopphold

Mange deltakere har behov for støtte til livsopphold fra det offentlige. Spørreundersøkelsen blant forsøkslederne viser at omtrent halvparten av forsøkslederne opplever at det å sikre tilstrekkelig livsopphold til deltakerne, har vært en stor eller svært stor utfordring i forsøket (jf. figur 2 appendiks 2). I tidligere rapporter og notater har vi også omtalt dette.

Vi har inntrykk av at det har blitt mindre krevende å sikre livsopphold for deltakerne i løpet av forsøksperioden, både fordi det har blitt åpnet for at deltakerne kan få støtte gjennom Lånekassen, og fordi det har blitt gjort en del avklaringer sentralt og lokalt rundt hvilke ytelser NAV kan gi deltakere. Likevel viser funn fra de to casestedene og tekstsvaret i spørreundersøkelsen at utfordringer knyttet til livsopphold og deltakernes økonomiske situasjon er et tema som fremdeles opptar lærestedene, og at det er behov for ytterligere avklaringer rundt dette (se mer om dette under overskriften «Behov for samordning og god arbeidsdeling» i kapittel 7).

En gjennomgående oppfatning ved begge casestedene er at selv om ytelser fra NAV er på plass, oppleves disse gjerne som for lave til å skape en trygg økonomisk situasjon for deltakerne. Noen deltakere velger å ta lønnet arbeid ved siden av opplæringen for å styrke egen økonomi. En forsøksleder skriver i spørreundersøkelsen at deltakere ofte får tilbud om ekstravakter når de får læreplass, og dermed går ut av opplæringen for å heller tjene penger. Dette oppleves ved det aktuelle lærestedet som en stor utfordring, særlig blant deltakere i helsesektoren.

Deltakernes relativt svake økonomi trekkes frem i intervjuer med ulike informanter ved begge casesteder. En veileder i bedrift forteller at deltakeren har spist på arbeidsplassen på grunn av dårlig økonomi. En annen forteller at deltakeren strever økonomisk, og at det går ut over oppmøtet på jobb. Bedriften har deltatt i dialog med NAV for å finne løsninger. Også en av informantene fra NAV peker

på «dårlig lønn» som en utfordring, og mener «man skal være motivert for å klare hele [løpet] med den lønnen».

Lærere vi har intervjuet, erfarer at bekymringer rundt økonomi skaper dårlige vilkår for læring. En lærer forteller:

Det med økonomi tar mye fokus. Er det noe, så må vi få NAV inn, hvis ikke så kommer vi ikke videre. De klarer ikke være til stede.

Erfaringen støttes av studier som tyder på at økonomiske bekymringer kan redusere kognitiv ytelse (Hauane og Brekke, 2018). Lærerne forteller videre at de bruker mye tid på å følge opp deltakernes økonomi, og at de har hatt flere omfattende møter med NAV i den forbindelse. Også i casestudiene i 2019 så vi eksempler på hvordan blant annet flyktningetjenesten var tett på for å finne løsninger og forhindre at deltakerne sluttet av økonomiske årsaker. Evalueringen viser med andre ord at deltakerens svake økonomi skaper et behov for oppfølging fra flere aktører rundt deltakeren, for å hindre frafall og bedre læringsprosessen.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at deltakerne i MFY har ulike og sammensatte oppfølgingsbehov. Dette finner vi både i spørreundersøkelsen blant forsøkslederne og ved de to casestedene.

Oppfølgingsbehovene henger delvis sammen med *deltakernes bakgrunn og forutsetninger*. Vi har blant annet sett fra spørreundersøkelsen at deltakergruppen rommer personer med svake norskferdigheter, svake grunnleggende ferdigheter, lese- og skrivevansker og læreversker, og at disse deltakerne krever ekstra oppfølging fra lærestedenes side.

Fra de to casestedene vi har undersøkt, har vi dessuten flere eksempler på deltakere som har vært lenge utenfor arbeidsliv og utdanning, og som kan trenge hjelp til å reetablere rutiner og styrke selvtillit og mestringfølelse.

De minoritetsspråklige deltakerne kan ha flere ulike oppfølgingsbehov, slik vi har sett eksempler på i casestudien. Språklæringsbehovet deres kan være mangefasettert; de skal ikke bare lære seg yrkesspråket, men også kunne kommunisere med kolleger og brukere eller kunder. Samtidig kan minoritetsspråklige deltakere trenge hjelp til å knekke kulturelle koder og «håndtere systemet».

Spørreundersøkelsen viser at lærestedene har iverksatt flere ulike tiltak for å ivareta deltakernes språklæringsbehov. En del har etablert egne kurs eller samlinger for minoritetsspråklige deltakere. Rundt fire av ti læresteder gir språklig veiledning fra lærer på arbeidsplassen. Slik undervisning og veiledning vil trolig være særlig viktig for deltakere som av ulike årsaker får lite språktrening på arbeidsplassen. Vi har sett fra casestudiene at deltakernes mulighet for språklæring i bedrift, kan variere mellom ulike typer arbeidsplasser. Det kan skyldes ulike forhold, som at ikke alle arbeidsplasser har like gode forutsetninger for språklæring i bedrift, blant annet grunnet støy, eller at arbeidsoppgavene innebærer lite kommunikasjon. Andre studier underbygger dette. Fra casestudiene har vi dessuten sett at noen bedrifter opplever det som utfordrende å ta inn deltakere som ikke har tilstrekkelig gode norskferdigheter. De ønsker at skole/karrieresenter tar et større ansvar for språklæringen både før og etter de har kommet ut i bedrift.

Deltakerne kan også ha svært ulike forutsetninger for å ta et selvstendig ansvar for egen læring, slik vi har sett fra casestudiene at deltakelsen i forsøket krever. Til forskjell fra ordinære læringer, som har

tilegnet seg det teoretiske grunnlaget i skolen før de kommer ut i bedrift, skal en del MFY-deltakere direkte ut i bedrift uten at de nødvendigvis har det faglige grunnlaget fra Vg1 og Vg2 i bunn. Deltakerne skal med andre ord tilegne seg den teoretiske kunnskapen i faget fra Vg1 og Vg2, samtidig som de er i praksis. Casestudiene har vist at ansvar for egen læring kan være utfordrende å håndtere for noen deltakere. Lærere og veiledere blir da særlig viktige støttespillere rundt deltakeren.

Videre har vi sett fra casestudiene at noen deltakere kan trenge bistand til å håndtere sin økonomiske situasjon og forholdet til NAV. Tidligere forskning, og funn fra vår casestudie, viser at en utfordrende økonomisk situasjon kan være et stort hinder for læring for noen deltakere. Spørreundersøkelsen blant forsøkslederne viser at lærestedene fremdeles opplever utfordringer med å sikre deltakerne et tilstrekkelig livsopphold. Dette begrunnes av enkelte forsøksledere delvis med en ulik praksis internt i NAV, og et regelverk som er lite kompatibelt med lærlingordningen som ramme for MFY-opplæringen.

Fra casestudiene har vi i sum sett at god støtte fra lærere og veiledere er viktig for at deltakerne skal oppleve mestring og lykkes med opplæringsløpet. Vi har sett flere eksempler på hvordan veiledere og ledere i bedrift er tett på deltakerne sine for å støtte, motivere og hjelpe dem gjennom løpet.

Tett utenomfaglig oppfølging kan imidlertid være ressurskrevende for bedriftene, samtidig som det stiller høye krav til veiledernes kompetanse og egenskaper, utover det rent yrkesfaglige. God kommunikasjon fra lærestedets side, omkring deltakernes behov, samt støtte og dialog underveis, vil trolig være en nøkkelfaktor.

Kapittel 7 – Samarbeid om faglig oppfølging

I forrige kapittel så vi at deltakerne har en rekke ulike oppfølgingsbehov, både faglige og utenomfaglige. Vi viste flere eksempler på hvordan lærested og bedrift arbeider for å ivareta deltakernes sammensatte behov.

I dette kapitlet går vi nærmere inn på den faglige oppfølgingen av deltakerne, inkludert underveisvurdering, og undersøker hvordan de involverte aktørene samarbeider om dette. Vi ser også spesifikt på opplæringskontorenes rolle i dette arbeidet, og erfaringen med den faglige oppfølging som deltakerne får i bedriften. Til slutt peker vi på samordning og god arbeidsdeling som en forutsetning for å ivareta deltakernes oppfølgingsbehov. Kapitlet er basert på data fra spørreundersøkelsen blant alle lokale forsøksledere og casestudier ved to læresteder.

Faglig oppfølging og underveisvurdering

I MFY-opplæringen skal deltakerne tilegne seg både teoretisk og praktisk kunnskap parallelt, hovedsakelig i en praksissituasjon. MFY-opplæringen innebærer med andre ord at deltakerne må tilegne seg mye av den samme kunnskapen ute i bedrift som ordinære lærlinger gjør i et klasserom med tett oppfølging fra lærer. Samtidig har vi sett at en del deltakere har et betydelig oppfølgingsbehov. Dette gjør at kvaliteten på den faglige oppfølgingen og underveisvurderingen av deltakerne, blir desto viktigere.

Opplæringen i MFY krever et tett samspill mellom deltaker, fellesfaglærer, programfaglærer, bedrift og eventuelt opplæringskontor. Forsøket aktualiserer dermed betydningen av en *enhetlig* vurderingspraksis, som fremheves som viktig for resultat kvalitet i fag- og yrkesopplæringen (Høst, 2015). Hvilken rolle aktørene har i ulike deler av den faglige oppfølgingen av deltakerne, kan imidlertid variere, ikke bare mellom fylker, men også mellom lærefag. For eksempel kan opplæringskontoret være tettere koblet på i enkelte fag. Tidligere studier har dessuten vist at det kan være store variasjoner på tvers av fagområder og bransjer, blant annet når det gjelder hvordan vurdering av opplæring gjennomføres (Høst, 2015).

Vi ser derfor nærmere på hvordan de ulike aktørene som er involvert, samarbeider om den faglige oppfølgingen. Vi forsøker også å fange noe av variasjonene lokalt, med utgangspunkt i de to lærefagene helsearbeider og betongfag.

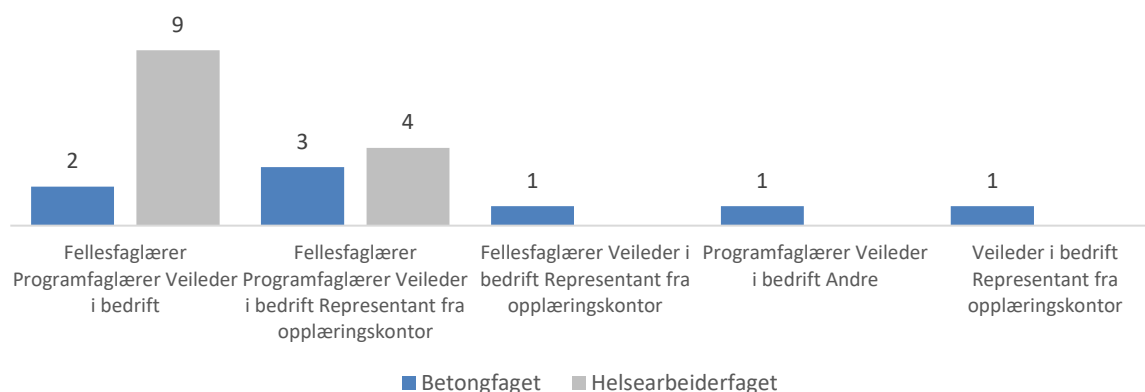
Samarbeid om faglig oppfølging og underveisvurdering

Vi ser først nærmere på *hvem* som er involvert i den faglige oppfølgingen av deltakerne i hhv. betongfag og helsearbeiderfag. I spørreundersøkelsen ble prosjektlederne bedt om å krysse av for følgende aktører: fellesfaglærer, programfaglærer, veileder i bedrift, opplæringskontor og eventuelt andre. Figur 7.1 viser ulike samarbeidskonstellasjoner i hhv. helsearbeider- og betongfaget.²⁶

I helsearbeiderfaget er det vanligst at fellesfaglærer, programfaglærer og veileder i bedrift samarbeider om den faglige oppfølgingen. Ni av de 14 lærestedene som har deltakere i helsearbeiderfaget, oppgir dette. Ved fire av stedene er i tillegg opplæringskontoret involvert. I betongfaget er det noe større spredning på de ulike samarbeidskonstellasjonene, men flest (tre av åtte læresteder som har deltakere i betongfaget) oppgir at den faglige oppfølgingen/underveisvurderingen skjer i samarbeid mellom fellesfaglærer, programfaglærer, veileder og opplæringskontor. Representanter fra opplæringskontorene er jevnt over noe mer involvert i den faglige oppfølgingen i betongfaget enn i helsearbeiderfaget, noe som er naturlig gitt myndighetenes føringer om dette. I kapittel 5 så vi at fem av de åtte lærestedene med deltakere i betongfaget samarbeider med et opplæringskontor, og i figur 7.1 ser vi at opplæringskontoret er involvert i oppfølgingen av deltakerne ved fem læresteder. Det samme gjelder fire av de 13 lærestedene som har deltakere i helsearbeiderfaget. Bare ett lærested oppgir at de også samarbeider med andre aktører, og utdyper at det gjelder NAV tiltak og Karrieresenter.

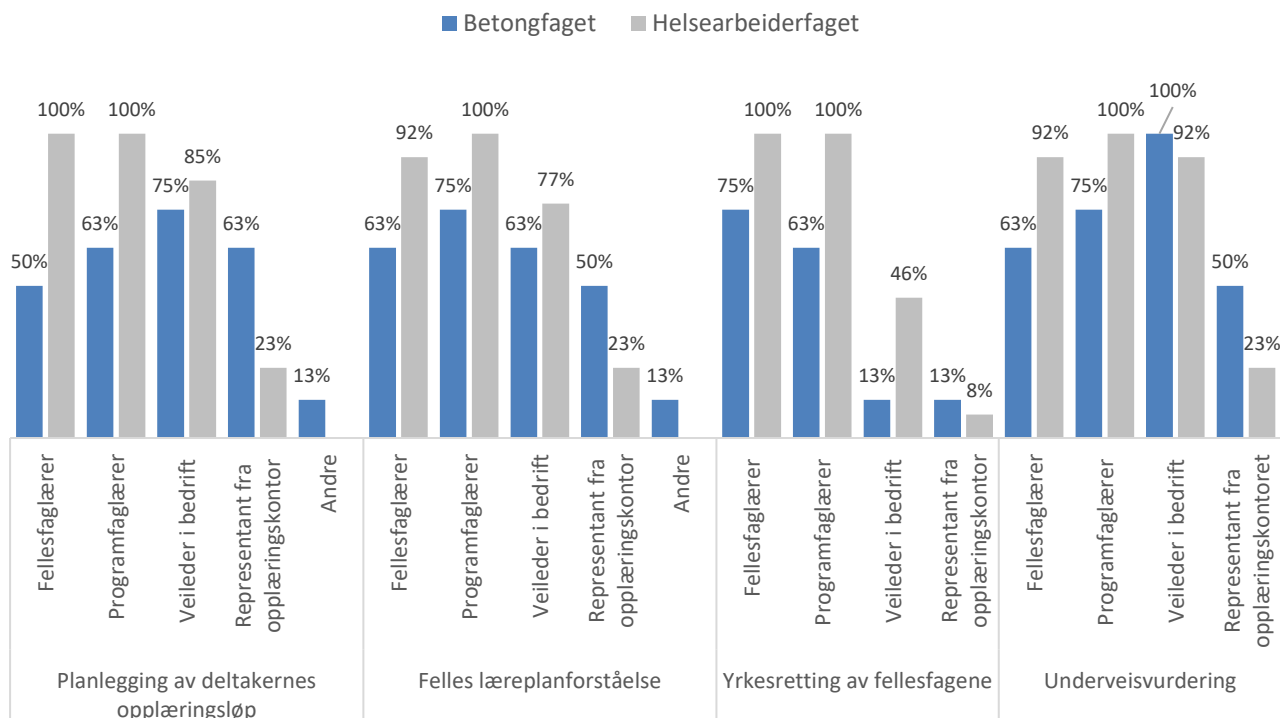
²⁶ I spørreskjemaet ble forsøkslederne spurt om hvilke lærefag som tilbys ved deres lærested. I påfølgende spørsmål som gjelder spesifikke lærefag fikk forsøkslederne oppfølgingsspørsmål for de lærefagene de innledningsvis krysset av for at de tilbyr. Sammenligner vi data fra individrapporteringene fra lærestedene med svarene fra spørreundersøkelsen ser vi at en del forsøksledere har svart at de tilbyr lærefag som de foreløpig ikke har tatt inn deltakere på. På en rekke problemstillinger vi dekker i denne rapporten er vi opptatt av status på lærestedene med deltakere på lærefaget. Det gjelder blant annet disse spørsmålene om faglig oppfølging. I disse analysene, og enkelte andre analyser på lærefagsnivå i rapporten, har vi derfor koblet surveydata med data fra deltakerrapporteringene fra lærestedene, slik at vi kun har gjort analyser på lærestedene som faktisk har deltakere på lærefaget.

Figur 7.1: Hvem samarbeider om faglig oppfølging/undervisvurdering av deltakerne i betong- og helsearbeiderfag? (antall, N = 8 betongfag, N = 13 helsearbeiderfag). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere



Vi undersøkte videre hvilke deler av den faglige oppfølgingen de ulike aktørene deltar i. Vi har delt den faglige oppfølgingen inn i fire hovedaktiviteter: Planlegging av deltakernes opplæringsløp, felles læreplanforståelse, yrkesretting av fellesfag og undervisvurdering. Figur 7.2 viser hvor stor andel av lærestedene som involverer de nevnte aktørgruppene i disse fire oppgavene på henholdsvis betongfag og helsearbeiderfag.

Figur 7.2: Hva samarbeider de ulike partene om i hhv. betongfaget og helsearbeiderfaget? ²⁷ (prosent, N = 8 betongfag, N = 13 helsearbeiderfag). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere



²⁷ Figuren viser andelen læresteder som har oppgitt at en gitt aktør deltar i aktiviteten, beregnet av alle læresteder som har deltakere i hhv. helsearbeiderfaget og betongfaget

Overordnet viser de to figurene noen interessante mønstre. For det første ser det ut til at lærerne er involvert i *flere deler* av den faglige oppfølgingen i helsearbeiderfaget enn i betongfaget. Det samme kan man delvis si om veiledere i bedrift; de er oftere involvert i helsearbeiderfaget enn i betongfaget både når det gjelder planlegging av opplæringsløpet, felles læreplanforståelse og yrkesretting av fellesfag. Unntaket er underveisvurdering, der de er omtrent like involvert i begge fag. Samtidig er opplæringskontoret oftere involvert i de ulike aktivitetene i betongfaget enn i helsearbeiderfaget. En mulig tolkning av dette kan være at opplæringskontoret ved enkelte læresteder med betongfag, har tatt noe av rollen som lærere og veiledere har i helsearbeiderfaget.

I *planlegging av deltakernes opplæringsløp* er det i betongfaget mest vanlig å involvere veileder i bedrift. Det gjelder 75 prosent av lærestedene som har deltakere i faget. En god del steder (63 prosent) er programfaglærer og representant fra opplæringskontor også involvert. Tilsvarende ser vi at samtlige læresteder som har deltakere i helsearbeiderfaget, involverer fellesfaglærer og programfaglærer i planleggingen, og 85 prosent involverer veileder i bedrift. Det ser med andre ord ut til å være mer vanlig å involvere fellesfaglærerne i planlegging av deltakernes opplæringsløp i helsearbeiderfaget, enn i betongfaget.

Arbeidet med å utvikle en *felles læreplanforståelse* i helsearbeiderfaget involverer programfaglærer og fellesfaglærer alle, eller så godt som alle, steder. Mange steder deltar også veileder i dette arbeidet (77 prosent). Et lignende mønster finner vi i betongfaget, selv om andelen som involverer de ulike partene, er lavere. Vi ser det som positivt at såpass mange læresteder også involverer veileder i bedrift i dette arbeidet, da det kan bidra til en god forståelse av forsøkslæreplanene i bedriften, og i sin tur også god veiledning av deltakerne.

Yrkesretting av fellesfagene i helsearbeiderfaget foregår i hovedsak i samarbeid mellom fellesfaglærer og programfaglærer, og delvis veileder i bedrift. I betongfaget er det vanligst å involvere fellesfaglærer, og til dels programfaglærer, mens veileder knapt er involvert noen steder. Man kunne kanskje vente at lærestedene spilte på yrkeskompetansen til bedrifter eller opplæringskontorene i denne prosessen, men det er altså bare delvis tilfelle.

Veileder i bedrift spiller en betydelig større rolle i arbeidet med *underveisvurdering*. Det gjelder begge fag. I betongfaget er veileder i bedrift involvert ved alle læresteder, og i helsearbeiderfaget nesten alle. I betongfaget er dessuten opplæringskontoret involvert ved halvparten av lærestedene. Når det gjelder rollen til programfaglærer og fellesfaglærer, er det imidlertid en forskjell mellom fagene. I helsearbeiderfaget deltar de stort sett alle steder, mens det i betongfaget er noen læresteder som ikke involverer programfag- eller fellesfaglærere i underveisvurderingen.

Oppsummert viser altså spørreundersøkelsen at det varierer både mellom læresteder og mellom de to fagene helsearbeiderfag og betongfag, hvem som er involvert i den faglige oppfølgingen av deltakerne, og på hvilken måte. Et funn vi har merket oss, er at programfaglærere og fellesfaglærere ser ut til å ha en bredere rolle i helsearbeiderfaget enn i betongfaget. For eksempel er det mindre vanlig å involvere fellesfaglærer i underveisvurderingen i betongfaget. Undersøkelsen viser også at det varierer hvilke prosesser veileder i bedrift involveres i. Både i helsearbeiderfaget og betongfaget deltar veileder i bedrift i underveisvurdering ved så godt som samtlige læresteder som har deltakere i disse fagene. En god del steder deltar de også i planlegging av deltakernes opplæringsløp, og i å *utvikle en felles læreplanforståelse*. Mindre vanlig er det imidlertid å involvere veileder i bedrift i arbeidet med å *yrkesrette fellesfagene*, selv om man kan tenke seg at bedriftens yrkeskompetanse kunne være

relevant her. Vi har også sett at opplæringskontoret oftere er involvert i de ulike aktivitetene i betongfaget enn i helsearbeiderfaget, blant annet underveisvurdering. Vi ser nærmere på deres rolle og erfaringer senere i kapitlet.

Hvordan gjennomføres underveisvurdering i MFY?

Underveisvurdering er all vurdering som skjer før fag- og svenneprøve. Ifølge forskrift til opplæringsloven §3-3, er formålet med vurdering i fag å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen, og å gi informasjon om kompetanse underveis og til slutt. Gjennom underveisvurderingen skal lærer, veileder og deltakere få informasjon om den faglige utviklingen. Når denne informasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen, kalles det vurdering for læring.²⁸ Det er et mål at underveisvurderingen blir en *integrert* del av opplæringen. Det betyr at vurderingen ikke bare skal skje gjennom testing eller situasjoner som er isolert fra daglig undervisning, men der det er naturlig i opplæringen, og uten at det nødvendigvis er planlagt eller skjer med faste og avtalte mellomrom. Underveisvurderingen kan være både muntlig og skriftlig.²⁹

Underveisvurderingen regnes altså som en viktig del av læringsprosessen, og målet er at god underveisvurdering kan bidra til å fremme læring og gi tilpasset opplæring. Hvordan underveisvurdering blir gjennomført i MFY-forsøket, og hvordan det samarbeides om dette, er derfor viktig å undersøke.

Eksempler på samarbeid om underveisvurdering

Figur 7.2 viste hvilke parter som det er mest vanlig å involvere i underveisvurdering i betongfag og helsearbeiderfag ved lærestedene. Vi ba forsøksledere beskrive nærmere hvordan de organiserer samarbeidet rundt underveisvurderingen i hhv. helsearbeiderfaget og betongfaget. Siden spørsmålet er stilt åpent, varierer det hvor fylldige beskrivelser respondentene har gitt, og hva de har vektlagt i fremstillingen.

I det følgende trekker vi frem tre ulike eksempler på hvordan samarbeidet er organisert. Eksempelene illustrerer ulike tilnærminger til ansvars- og rolledeling i dette arbeidet. Under de påfølgende overskriftene oppsummerer vi deretter noen momenter som går igjen i flere beskrivelser.

Programfaglærer og veileder samhandler (helsearbeiderfaget)

«I modul 2 og 3 legger programfaglærer ut periodeplan i digital opplæringsbok. Veileder og lærling planlegger sammen gjennomføringen av mappeoppgaver og veileder observerer og gir underveisvurdering når oppgaver gjennomføres - for eksempel på hygienerommet. Deretter dokumenterer lærlingen oppgaven i opplæringsboka, hvorpå programfaglærer vurderer og godkjenner.»

.....

«Programfaglærer har med seg tilbakemeldinger fra fellesfaglærerne ut til deltager og veileder i bedrift. Deltager, veileder og programfaglærer gir hverandre tilbakemeldinger om progresjon og

²⁸ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

²⁹ <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-underveisvurdering/#-3-10-underveisvurdering>

godkjente mål, forbedringsområder og andre forhold av betydning. Nye mål og veien videre blir satt i samhandling av de tre partene.»

Programfaglærer er navet i undervisvurderingen

«Programfaglærer er den som har totaloversikten. Programfaglærer har hovedansvar for å utarbeide opplæringsplan, hvor det blant annet skal stå noe om undervisvurdering. Programfaglærer kommuniserer med fellesfaglærer om hvordan teoriundervisningen legges opp, og hvilke behov programfaglærer ser deltakeren har med tanke på fellesfagundervisning. Programfaglærer har hovedkontakt opp mot bedriften, og jobber med undervisvurdering i samarbeid med veileder og evt. leder i bedriften. Programfaglærer er mellomledd mellom veileder i bedrift og lokal forsøksleder. Om bedriften ser deltakeren har ekstraordinære behov, kan programfaglærer koble på lokal forsøksleder som har ansvar for å administrere løsninger».

.....

«Programfaglærer har hovedansvar for å koordinere undervisvurdering og samarbeid. Programfaglærer lager opplæringsplan i samarbeid med de relevante aktørene. Programfaglærer bruker opplæringsbok for å strukturere vurderingen. Fellesfaglærer trekkes inn ved behov, og holdes orientert om hvilke moduler deltakeren jobber med og hvilken type oppfølging i fellesfag deltakeren trenger i modulen. Programfaglærer trekker inn veileder i bedrift i vurderingen.»

Lærerteam-drevet (Helsearbeiderfaget)

«Det er hovedsakelig lærerteamet som gjennomfører undervisvurderingen. Programfaglærer og fellesfaglærere konfererer med hverandre på de uformelle arenaene. De har også innsyn i de samme oppgavebesvarelsene som deltakeren leverer på Teams, og kan på denne måte vurdere tverrfaglige oppgaver samtidig. Også i helsearbeiderfaget følger deltakerne en individuelt tilpasset opplæringsplan som består av konkrete oppgaver som er hentet fra deres arbeidskontekst. Oppgavene er utarbeidet i samråd med faglig leder i bedrift. En av grunnene til at undervisvurdering er organisert slik er forventningen hos bedriften om at skolen skal ta seg av opplæring og vurdering.»

Løpende dialog og formaliserte vurderingssamtaler

Som en del av inntaksprosessen skal lærestedene avklare med deltaker, bedrift/opplæringskontor og faglærere hva som er passende vurderingsfrekvens i henhold til opplæringsplanen. Hyppigheten av undervisvurderingen kan derfor variere individuelt.

Flere av beskrivelsene som forsøkslederne gir i spørreundersøkelsen, tyder på at undervisvurdering i MFY-forsøket foregår som en *løpende dialog* mellom deltaker og hhv. veileder og lærer om arbeidet og oppgavene de utfører. Dialogen skjer også i form av vurderingssamtaler når konkrete kompetansemål og moduler skal godkjennes. Sistnevnte skjer gjerne innenfor mer formaliserte og avtalte rammer, der flere parter deltar. Et lærested beskriver for eksempel undervisvurderingen slik:

Programfaglærer har møter med deltaker og veileder minst 1 x pr. mnd. (telefon, Teams eller oppmøte). Lærerne responderer ukentlig på deltaker sin aktivitet i OLK-web, og veileder i bedrift har tilgang til dette og kan gi

• • •

fremovermelding på innsatsen underveis. Godkjenning av modul skjer i felles forståelse mellom deltaker, lærerne og veileder i bedrift.

Eksempelen viser at underveisevalueringen både er knyttet til faste møtepunkter mellom flere parter («en gang pr. mnd.»), og foregår mer løpende, i en-til-en-dialog mellom deltaker og hhv. veileder og lærer («ukentlig respons på deltakers aktivitet i OLK-web»). Spørreundersøkelsen viser at det, på tvers av lærefag og læresteder, er vanlig at representanter fra skole/karrieresenter besøker deltaker månedlig på arbeidsplassen for å gi faglig oppfølging/underveisevaluering. To forsøksledere oppgir at de er så ofte som ukentlig ute i bedrift for å følge opp deltakerne, mens to steder oppgir at de bare har kvartalsvise besøk.

Eksempelen over viser også at underveisevalueringer gis både skriftlig og muntlig. Dette trekkes også frem ved andre læresteder, blant annet casestedene. Ved et av casestedene fortalte programfaglærer at deltakerne får skriftlig tilbakemelding på oppgavene, og så «*snakker vi med dem på veiledningen når vi møtes*». For noen deltakere vil det gjerne være behov for mer muntlige underveisevalueringer. Lærere ved et av casestedene forteller at det kan gjelde deltakere med dysleksi eller svake norsksferdigheter:

Vi har tatt noen vurderinger om at man kan ta en del ting muntlig. At man kan snakke om det og personen kan forklare. Vet det har blitt brukt i en del vurderinger. Det samme gjelder hvis språket er en utfordring, da er det å få ting ned på papiret også vanskelig. Kan velge å ta noen læreplanmål muntlig.

Det er også relativt vanlig å bruke ulike dokumentasjonssystemer i underveisevalueringen, som for eksempel OLKweb, en nettbasert opplærings- og oppfølgingsplattform for fag- og yrkesopplæringen. Erfaringen er at dette bidrar til å strukturere evalueringen. Forskere har pekt på at dokumentasjon kan gi bedre læring og bedre kvalitet på veiledning av lærlinger, samtidig som elektroniske verktøy som OLKweb bidrar til å strukturere læringen og virker styrkende på lærlingers lærings- og arbeidsvaner (Garmannslund og Witsø, 2017). At deltakerne loggfører praksisen sin underveis, trekkes også frem i spørreundersøkelsen når forsøkslederne blir bedt om å oppgi det beste grepet de har tatt i forsøket så langt.

Et lærested forteller at de har tatt i bruk bedriftens eget kvalitetssystem, der deltakernes arbeid dokumenteres underveis, og deltakerne utarbeider skriftlige rapporter etter hver modul. En representant fra den aktuelle bedriften forteller at deltakelsen i MFY har bidratt til økt fokus på dokumentasjon internt i organisasjonen: «*alle ser at det å dokumentere er avgjørende*» forteller vedkommende. På den måten kan MFY bidra til økt læring også for andre enn den enkelte deltaker.

Betydningen av samspillet mellom veiledere og lærere

Eksempelen i de tre tekstboksene på side 79 og 80 viser at det eksisterer ulike modeller for hvordan underveisevaluering organiseres i forsøket. De har imidlertid til felles at underveisevalueringen foregår i et samspill mellom flere aktører, med ulik fagbakgrunn og ulik grad av pedagogisk kompetanse. Høst (2015) omtaler dette i sin rapport om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, der han skiller mellom lærerne som pedagoger og fagansvarlige og instruktører i bedriften som «*bærere av en form for hverdagspedagogikk*». Han peker på at lærere og instruktører i bedrift vurderer ut fra ulike perspektiver. Mens lærerne er opptatt av grad av måloppnåelse i læreplanmålene, vektlegger

bedriftene nøkkelkvalifikasjoner, og kan synes det er vanskelig å vurdere faglig ut fra læreplanmål (Høst, 2015: 167).

Funn fra casestudien tyder på at samarbeidet mellom lærere og veiledere kan være svært viktig i undervisvurderingen, og at faglærer og veileder i bedrift spiller ulike, men viktige, roller i dette arbeidet, slik Høst pekte på. Ved et av casestedene forteller prosjektleder om et tilfelle der programfaglærer i en vurderingssamtale med en deltaker på arbeidsplassen, avdekket en praksis som ikke var i tråd med teori eller forskrift. Programfaglærer ble da viktig for å korrigere deltakeren. «*Da måtte lærer si «det har du ikke anledning til, da stryker du på fagprøven»*», forteller prosjektleder. Samtidig peker lærerne ved samme casested på at undervisvurdering kan være vanskelig, og at det derfor er viktig å ha med veileder i prosessen, «*at veilederen sier at dette får de til*». En av programfaglærerne ved casestedet sier følgende i intervju:

(...) Så bruker vi veileder, og man har et fokustema fra måned til måned. Syns det er litt vanskelig å stå alene om vurderingen, «kan du det eller ikke», så veilederen er veldig sentral (...) Fremovermelding er viktig, hva de må jobbe videre med, at det kommer fra veileder er kjempeviktig.

Læreren forteller videre at de har hatt et tilfelle med plagiat på en oppgave, og da ble usikker på «*hva vedkommende egentlig kan*». Veileders kunnskap om hva deltakeren viser av forståelse i praksis, ble viktig for å avdekke dette. En av forsøkslederne trekker i spørreundersøkelsen frem nettopp involvering av veileder i planlegging og gjennomføring av deltakernes praktiske oppgaver som det beste grepet de har tatt lokalt.

Lærerne understreket også hvor viktig *lærerfellesskapet* er i vurderingsarbeidet. De forteller at de har stor nytte av å diskutere med hverandre. Lærersamarbeid trekkes frem også flere forsøksledere som viktig. For å utvikle helhetlig vurderingspraksis trengs felles arbeidsprosesser og arenaer for samarbeid og dialog. Vi finner en rekke eksempler på at lærestedene har etablert slike rutiner lokalt. Blant annet har flere læresteder etablert *faste vurderingsteam* rundt deltakerne. Enkelte steder brukes det samme teamet i undervisvurdering som i prosessen med realkompetansevurdering av deltakerne. På denne måten er vurderingsteamet godt kjent med deltakernes faglige grunnlag helt fra start. Et annet eksempel er etableringen av en ressursgruppe innenfor det aktuelle lærefaget på fylkesnivå, der programfaglærere samarbeider om å utvikle faglige oppgaver. Betydningen av å etablere felles samarbeidsarenaer og arbeidsprosesser fremheves også i spørreundersøkelsen. På spørsmål om hva som er det beste grepet lærestedet har tatt lokalt, som kan ha overføringsverdi til andre, fremheves blant annet faste vurderingsteam og felles samarbeidsarenaer knyttet til undervisvurdering.

Oppsummert har spørreundersøkelsen blant forsøkslederne vist ulike måter å gjennomføre undervisvurderingen på. Beskrivelser som flere av forsøkslederne gir, viser at undervisvurdering gis både i den løpende dialogen mellom deltaker og hhv. veileder og lærer, og ved godkjenning av moduler. Både spørreundersøkelsen og casestudien har dessuten vist at undervisvurderingen flere steder foregår både muntlig og skriftlig, og et av lærestedene forteller at de bruker mer muntlig undervisvurdering for deltakere med spesielt behov for det. Flere forsøksledere oppgir i spørreundersøkelsen at de bruker dokumentasjonssystemer, som kan være gode verktøy for å strukturere undervisvurderingen.

Spørreundersøkelsen viser videre at undervisvurderingen de aller fleste steder skjer i et samspill mellom flere aktører. Noen læresteder har etablert faste vurderingsteam rundt deltakerne. Videre har

vi pekt på at arbeidet kan oppleves krevende, noe som særlig ble understreket i casestudien. Et godt samarbeid og gode samarbeidsarenaer fremstår derfor som viktige for å sikre gode og enhetlige vurderinger. Casestudien viser flere eksempler på betydningen av samspillet lærerne imellom, og mellom lærere og veileder, som kan ha ulike og utfyllende perspektiver i vurderingen.

Opplæringskontorets rolle

Tidligere i kapitlet så vi at opplæringskontoret er involvert i den faglige oppfølgingen av deltakerne flere steder, både i betongfaget og helsearbeiderfaget. Casestudien gir mer informasjon om hvordan opplæringskontoret involveres i den faglige oppfølgingen. Ved begge casesteder er opplæringskontoret involvert i *underveisvurdering* av deltakerne, men i litt ulike roller. Begge steder er opplæringskontoret med *når moduler skal godkjennes*. Ved casestedet som tilbyr helsearbeiderfaget, har vi inntrykk av at opplæringskontoret hovedsakelig kommer med innspill i underveisvurderingen. Ved det andre casestedet er det betongfaget vi har undersøkt, og der har opplæringskontoret *hovedansvaret* for å godkjenne moduler og kompetansemål sammen med veileder i bedrift. Programfaglærer kan foreslå godkjenning. Opplæringskontoret har altså et større formelt ansvar ved dette casestedet.

Det kan tenkes at denne ansvarsdelingen er en følge av det eksplisitte kravet fra myndighetene om at opplæringskontoret skal involveres i bygg- og anleggsgagene for å sikre kvalitet i opplæringen – et krav som delvis var basert på bekymring fra bransjeaktører om at MFY-ordningen skulle innebære en svekkelse av kvaliteten på fagbrevet. Følgende utsagn fra en av betongfaglærerne ved casestedet bygger opp under en slik tolkning:

Vi kan sammen se på læremålene, så kan opplæringskontoret se på hva som kan godkjennes underveis. Da må opplæringskontoret ta stilling til om det er godt nok. (...) De [opplæringskontoret] ønsker at det skal være kvalitet, at de ikke skal føle at de går ut med annenrangs opplæring. Så de er litt forsiktige med å godkjenne modulene.

Læreren peker her på at opplæringskontoret er viktig for den faglige kvalitetssikringen av opplæringen, og for å sikre at den ikke blir «annenrangs». Vi tolker det som at opplæringskontoret er noe strenge i sine vurderinger, nettopp for å sikre dette. Vi vet ikke hvor utbredt det er at opplæringskontoret har et hovedansvar for å godkjenne moduler, men det kan være interessant å undersøke senere i evalueringen.

Det er imidlertid ikke bare i bygg- og anleggsgagene at opplæringskontorets deltakelse anses som viktig for den faglige kvalitetssikringen. Ved det andre casestedet samarbeider de med opplæringskontoret i alle lærefag, og forsøksleder sier følgende:

Å ha opplæringskontoret med er viktig, da kan de sjekke ut og sammenligne med vanlig lærling, «er dette bra nok til å gå opp til fagprøven?»

Begge sitatene over peker på at MFY-deltakerne må vurderes etter samme standard som ordinære lærlinger, siden de skal opp til den samme fagprøven og oppnå samme sluttkompetanse. Opplæringskontorets involvering oppleves som viktig, siden de har det nødvendige sammenligningsgrunnlaget, og dermed kan bidra til at deltakerne er godt nok forberedt til fagprøven.

Representantene fra begge opplæringskontorene bekrefter at de trekker på erfaringer fra vurderingen av ordinære lærlinger i MFY.

Selv om samarbeidet med opplæringskontorene i det store og hele ser ut til å fungere godt ved begge casestedene vi besøkte, kommer det også tydelig frem at det er to ulike systemer og kulturer som møtes, og at det har vært en prosess å samordne disse. Ved et av casestedene ga representanten for opplæringskontoret uttrykk for at de hadde måttet arbeide med å få de to systemene til å «snakke godt sammen».

Representant for opplæringskontor: Var litt bekymra fordi jeg syns de [lærestedet] gjorde ting veldig skolsk, det skal jo være praktisk læring. Men syns vi har fått en fin balanse mellom undervisning og det praktiske arbeidet. De [deltakerne] skal ikke skrive bare for å skrive, skal linke det opp mot det de jobber med. Det er jo ikke til å skyve under en stol at de er lærere som ikke i samme grad er ute i bedriftene, selv om de er fagfolk med en pedagogisk utdanning.

Intervjuer: Ja, så det ble for teoretisk? Lite relevant for yrkesutøvelsen?

Representant for opplæringskontor: Ja, at man ikke helt klarte å se hva de [deltakerne] gjør i det praktiske utførelsen av arbeidet, og knytte det til det. Men vi har hatt jevnlig dialog og det er blitt mye bedre.

Informanten peker her på at samarbeidet mellom skole, opplæringskontor og bedrift innebærer et møte mellom to ulike kulturer og arbeidsmåter. Mens skolen representerer det teoretiske og pedagogiske perspektivet, representerer opplæringskontoret (og bedriften) praksisperspektivet. Gjennom tett dialog har opplæringskontor og skole knyttet den «skolske» opplæringen tettere opp mot deltakernes praksissituasjon. Eksempelet viser dermed at opplæringskontoret kan spille en viktig rolle i å sikre at all MFY-opplæringen, også den mer «skolske», blir tilstrekkelig relevant for deltakernes praksissituasjon.

Evalueringen viser også at opplæringskontoret, noen steder, tar med seg sine etablerte rutiner for faglig oppfølging inn i forsøket, med blant annet halvårslige vurderingssamtaler, og at det skaper noen samordningsutfordringer. Forsøksleder ved det andre casestedet sier følgende:

Det er en utfordring, vi kommer inn med vårt system. Opplæringssystemet har sitt system, med halvårslige samtaler (...). Så kommer vi inn som et ekstra ledd, det skaper forvirring. Hva er skolens bit inn her for å godkjenne?

Sitatet tyder på at det er behov for avklaringer rundt roller og ansvarsdeling i oppfølgingen av deltakerne. Spørreundersøkelsen underbygger dette inntrykket. Flere forsøksledere gir her uttrykk for usikkerhet om opplæringskontorenes rolle i MFY-forsøket, gitt at MFY-deltakerne ofte har et annet teoretisk utgangspunkt og et annet oppfølgingsbehov enn ordinære lærlinger. Det gjelder for eksempel opplæring i kompetansemål fra Vg1 og Vg2 (se nærmere om dette under overskriften «Behov for god samordning»). Undersøkelsen viser også betydningen av å sikre god forståelse av forsøket, slik vi har pekt på i kapittel 4.

Representanten for opplæringskontoret ved et av casestedene har erfart at det har tatt tid å «finne ut hvem som hadde ansvar for hva», men opplever at det etter hvert «har fungert kjempefint». Hen er

samtidig klar på at forsøket krever noe annet av opplæringskontoret enn den ordinære lærlingordningen, uten å spesifisere dette nærmere.

Trolig handler noe av utfordringen om at forsøket utfordrer opplæringskontorets etablerte praksis. Mens denne er tilpasset lærlingordningens fastlagte og standardiserte løp, krever MFY en annen fleksibilitet i oppfølgingen, gitt målet om individuell progresjon og mulighet for avkortning. Deltakergruppen har dessuten andre faglige forutsetninger enn lærlinger. En lærer ved et av casestedene gir uttrykk for at opplæringskontorets etablerte praksis ikke nødvendigvis er helt forenlig med MFY-forsøkets intensjon når hen sier:

Opplæringskontoret er vant til halvårssamtalene sine. Men vi er opptatt av at progresjonen kan være raskere, og at det er motiverende. Vi skal nå teste det en gang i måneden, for å teste hvordan det blir.

Læreren viser her at det kan være behov for tilpasninger i etablerte praksiser for å kunne utnytte mulighetene for fleksibilitet og raskere progresjon som ligger i forsøket. Dersom deltakerne bare får godkjent moduler en gang i halvåret, i tråd med opplæringskontorets praksis, vil det kunne legge begrensninger på fleksibilitet og progresjon i løpet.

Oppsummert viser de to casestudiene at et samarbeid med opplæringskontorene kan være fordelaktig med tanke på faglig kvalitetssikring og god forberedelse mot fagprøven. Det påpekes ved casestedene at det kan bidra til å sikre statusen til MFY-opplæringen. Samtidig har vi sett at samarbeidet medfører behov for samordning og gode rolleavklaringer. Ettersom opplæringskontorenes etablerte praksis ikke nødvendigvis er helt kompatibel med rammene og forutsetningene i MFY, kan det være behov for å justere noe på etablerte praksiser for å utnytte de mulighetene for fleksibilitet og raskere progresjon som ligger i forsøket. Gjennomgangen over viser også betydningen av å sikre en god forståelse av MFY-forsøket og hvordan det skiller seg fra lærlingordningen på vesentlige punkter.

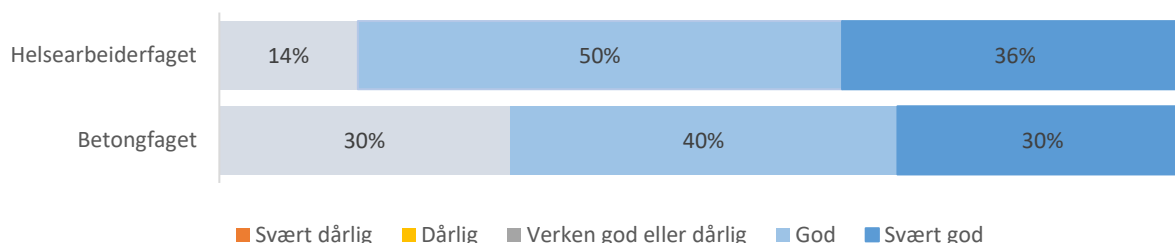
Vurdering av bedriftens faglige oppfølging

Vi skal nå se litt nærmere på den faglige oppfølgingen som deltakerne får fra bedriften. I kapittel 6 så vi eksempler på hvor viktige veiledere og ledere i bedriften kan være i den utenomfaglige oppfølgingen av deltakere. Tidligere studier viser at god mottakelse og oppfølging fra arbeidsplassen, er viktig for lærlingers motivasjon. Videre viser studier at jevnlig samtaler med veileder om hvordan det går med dem på arbeidsplassen, har betydning for læring, måloppnåelse og trygghet (se blant annet Høst, 2015; Dyrnes og Sträng 2021; Garmannslund og Witsø, 2017). Det er også forskning som indikerer at den kontinuerlige tilbakemeldingen som lærlinger får i arbeidet, er viktigere enn vurderingssamtalen (Olsen mfl. 2015, Nyen mfl. 2011, referert i Høst, 2015, s.62). Bedriften spiller med andre ord en nøkkelrolle for at deltakerne skal lykkes i opplæringsløpet.

Evalueringen tyder på at oppfølgingen i bedriften oppleves noe varierende. Spørreundersøkelsen viser at halvparten av forsøkslederne «i noen grad» har opplevd utfordringer med at deltakerne ikke får tilstrekkelig oppfølging fra bedriften, og 10 prosent har opplevd det i stor grad (jf. figur 2 i appendiks 2).

Da vi ba forsøksleaderne mer spesifikt vurdere den faglige oppfølgingen som deltakere i hhv. helsearbeiderfaget og betongfaget får av bedriften, ble bildet langt mer positivt.³⁰ Figur 7.3 viser at et betydelig flertall av forsøksleaderne opplever at deltakerne får god eller svært god oppfølging. Ingen vurderer oppfølgingen som dårlig eller svært dårlig.

Figur 7.3: Hvordan vil du vurdere den faglige oppfølgingen deltakerne får av bedriftene i følgende fag? (prosent, N = 8 betongfaget, N = 13 helsearbeiderfaget).



Samtidig viser figuren at forsøksleaderne er noe mer fornøyde med oppfølgingen i helsearbeiderfaget enn i betongfaget. Det er uklart hva denne forskjellen skyldes. Fra casestudiene har vi inntrykk av at kvaliteten på oppfølgingen kan variere også *innenfor* hvert av de to fagene. Representanten fra et av opplæringskontorene ga uttrykk for at bedriftene i betongfag gir veldig tett oppfølging det første året, og at veilederne tar seg tid til å «*ta et par timers pause for å sette seg inn i brakken for å forstå en tegning*». Samtidig viser deltakerintervjuer at enkelte opplever at de må spørre mye om hjelp selv, noe som kan antyde en lite proaktiv veileder.

Intervjuer med tre deltakere og virksomheter i helsearbeiderfaget tyder på at oppfølgingen også varierer innen det faget. Noen opplever at de har fått god veiledning og støtte, blant annet til å løse ulike teoretiske oppgaver de får fra lærerne, mens en deltaker forteller om mer blandede erfaringer. Hen etterlyser blant annet mer initiativ og involvering fra sin veileder.

Min veileder har mulighet til å forklare mer når vi er på jobb, kan fokusere mer på fag med meg, motivere meg, forklare mer. (...) kan ta litt mer initiativ. [Veileder] kan for eksempel si «i dag har den pasienten problem med kateter, vi kan se på det». Jeg må fokusere på teori selv hjemme, men veileder må ta mer [ansvar].

Deltakeren forteller videre at hen har opplevd at vaktene blir byttet, slik at hen ikke får gått sammen med sin veileder. Slik vi forstår det, skyldes dette at deltakeren er ansatt i bedriften fra før, og dermed inngår i grunnbemanningen. Lærere bekrefter i intervju at deltakere som allerede er ansatt i bedriften de får opplæring i, gjerne blir sett på som en del av grunnbemanningen. Dette i motsetning til deltakere som kommer inn i bedriften utenfra, og som kommer på toppen av grunnbemanninga. Lærerne forteller at dette gjør at disse deltakerne kanskje ikke får like tett oppfølging som deltakere som kommer inn via NAV. Det har også medført at deltakere noe ukritisk har blitt tildelt vakter på røde dager og helligdager, hevder lærerne.

³⁰ Vi valgte å foreta denne avgrensningen for å redusere antallet bedrifter som respondentene måtte uttale seg om, og øke presisjonen i dataene. Oppfølgingen kan naturligvis også variere fra bedrift til bedrift innen ett og samme lærefag, så vi ba forsøksleaderne formidle sitt hovedinntrykk.

Også noen av bedriftsrepresentantene vi intervjuet, reflekterte over betydningen av god veiledning og over kvaliteten på oppfølgingen deltakerne fikk hos dem. En informant fortalte at de i travle perioder litt for ofte hadde gitt deltakeren svært enkle oppgaver ut fra et behov for avlastning. Vi tolker dette som at deltakeren fikk oppgaver som ikke nødvendigvis bidro til god læring. Vedkommende erkjente også at veileder ble sittende mye på kontoret i stedet for å følge deltaker, og så dette som uheldig selv om deltaker alltid hadde andre å støtte seg på i bedriften. En fagleder i bedrift fortalte at det å finne gode veiledere i bedriftene, som er motiverte for oppgaven og synes det er interessant, er svært viktig, men også utfordrende. Vedkommende fortalte at de hadde sett seg nødt til å bytte veileder fordi vedkommende «*prioriterte andre ting enn opplæring*». Også andre bedriftsinformanter forteller at de har tatt grep for å sikre at deltaker får bedre oppfølging, for eksempel ved å endre på turnus for at deltakerne skal få en fast person å forholde seg til. En av forsøkslederne trekker i spørreundersøkelsen frem at praksisveiledere får opplæring og støtte i veilederrollen i bedrift, og mener dette er det beste grepet de har tatt lokalt som kan ha overføringsverdi til andre.

Selv om veileder er en nøkkelperson for deltakerne, får vi fra intervjuer med noen av deltakerne, også forståelsen av at andre medarbeidere er viktige støttespillere gjennom å bidra med sin kunnskap. En deltaker sier:

Jeg føler at de fleste har hjulpet meg med sin kunnskap. Det jobbes mye i team og gruppe og rapportgruppe, så jeg har fått med meg veldig mye.

Også andre deltakere, fra årets casestudie og tidligere casestudier, sier det samme: det at de også har kolleger de samarbeider med og kan stille spørsmål til, er viktig.

Oppsummert kan vi slå fast at god veiledning og oppfølging i bedrift er av stor betydning i yrkesfaglige opplæringsløp. Spørreundersøkelsen viser at forsøkslederne jevnt over erfarer at deltakerne får god faglig oppfølging i bedriften, men at de vurderer oppfølgingen som noe bedre i helsearbeiderfaget enn i betongfaget. Det kan likevel være varierende erfaringer med bedrifter også innenfor ett og samme fag, noe vi har sett ved et av casestedene. Her har vi sett at både individuelle og organisatoriske forhold kan påvirke den faglige oppfølgingen av deltakerne. Det handler både om å finne den «riktige» veilederen som er motivert for oppgaven, og å sørge for at hen har kompetansen og støtten hen trenger. I tillegg må det legges organisatorisk til rette for at deltakerne får god oppfølging på arbeidsplassen, noe som er særlig relevant i turnusbaserte yrker. Vi har sett eksempler fra case på at deltakere ikke følges godt nok opp av veileder, blant annet fordi de regnes inn i grunnbemanningen, eller får andre vakter enn veileder. En forsøksleder oppgir i spørreundersøkelsen at de gir opplæring av veiledere i bedrift, og at dette er et viktig grep som andre kan ta lærdom av.

Behov for samordning og god arbeidsdeling

I forrige kapittel så vi at deltakerne i MFY har en rekke ulike oppfølgingsbehov, både faglig og utenomfaglig. Dette krever involvering og samarbeid mellom flere parter, internt ved skole/karrieresenter (eksempelvis mellom fellesfaglærere og programfaglærere) og eksternt (med bedrifter, opplæringskontor og andre offentlige instanser). I dette kapitlet har vi sett nærmere på de ulike partenes rolle og grad av involvering. Vi har sett at dette varierer en del mellom læresteder og lærefag.

Å sørge for at den enkelte deltaker får den oppfølgingen hen har behov for, i en ordning som involverer så mange ulike parter, fordrer god arbeidsdeling og samordning. I det følgende skal vi se

nærmere på hvordan aktørene opplever at samarbeidet om oppfølging av deltakerne fungerer, og på hvilke områder forsøkslederne opplever at det er behov for endringer for å lykkes med koordinert og god oppfølging av den enkelte.

Betydningen av samarbeid rundt deltakere/elever i ordninger som krever stor grad av individuell tilpasning, er påpekt i flere empiriske studier. For eksempel viser Breilid og Dyrnes (2017) i en studie av lærekandidatordningen at et godt støtteapparat og samarbeid med en helhetlig tilnærming rundt eleven, styrker overgangen fra videregående skole til arbeidslivet. Forfatterne tar utgangspunkt i et *empowerment-perspektiv* på læring. Det innebærer en vektlegging av deltakernes styrker og muligheter for å bidra positivt til samfunnet, fremfor å fokusere på deres manglende forutsetninger. Befring (2008, s. 29) påpeker at en slik tilnærming innebærer aktivt og målrettet samspill mellom relevante samarbeidspartnere, og stiller store krav til aktørene rundt deltakeren, både når det gjelder innholdet i opplæringen, men også overgangen mellom en opplærings- og arbeidskontekst.

Ifølge Breilid og Dyrnes (2017), er de formelle nettverkene rundt deltakerne av stor betydning både med tanke på praktisk tilrettelegging, støtte og anerkjennelse. Dyrnes og Stræng (2021) vektlegger også betydningen av at samarbeidet mellom partene må være fleksibelt, ettersom man må finne ulike løsninger for hver enkelt deltaker utfra deres behov og kompetanse. Forfatterne peker på det å utrede og utvikle nye samarbeidsformer mellom skole og arbeidsliv, som en sentral suksessfaktor for å legge til rette for livslang læring.

Datagrunnlaget fra evalueringen vitner om at lærestedene er svært bevisste på at et velfungerende samarbeid i laget rundt deltakeren er helt sentralt for å lykkes med opplæringen. Vi har tidligere i kapitlet vist betydningen av samarbeid blant annet i forbindelse med underveisvurdering av deltakerne. I spørreundersøkelsen trekker en av tre forsøkslederne frem samarbeidet mellom involverte parter, og faste møtepunkter for samarbeidet, som det beste grepet de har tatt lokalt som kan ha overføringsverdi til andre. En forsøksleder skriver at de har hatt faste tider for tett og regelmessig dialog og samarbeid mellom programfaglærer, fellesfaglærer, NAV-koordinator og lokal forsøksleder. Disse møtepunktene har vært sentrale for planlegging, evaluering og tilpassing av deltakernes opplæringsløp, i underveisvurdering, yrkesretting av fellesfag, og for å ta tak i utfordringer rundt livsopphold, fravær/oppmøte, og eventuelle tilpasninger som øker sannsynligheten for gjennomføring.

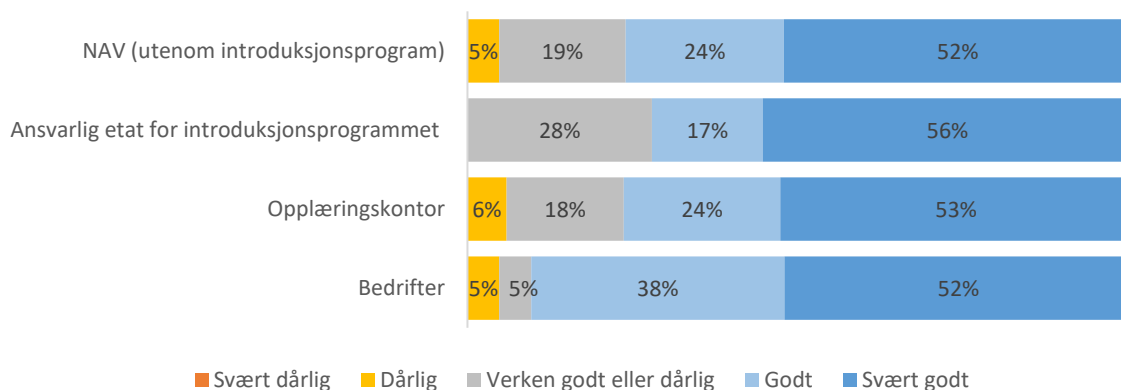
Funn fra casestudiene tyder på at lærestedene legger innsats i å følge opp de ulike aktørene rundt deltakeren, men at det varierer hvilke aktører det legges vekt på å koordinere, og hvordan koordineringen organiseres. Ett av fylkene har lagt vekt på samordning av oppfølging fra skole og bedrift ved å innføre en *prosessveilederfunksjon*. Prosessveilederen er ute i bedriften annenhver uke, og har ansvar for å knytte sammen samlingene på skolen og oppgaver fra faglærer, med opplæringen som foregår i bedrift. Prosessveilederen har ansvar for at teamet sammen utarbeider en individuell opplæringsplan, og for kontakten både med deltaker og med kontaktpersonene i bedriften. I de lærefagene der opplæringskontorene er involvert, har imidlertid prosessveilederen en mindre rolle.

Vurderinger av samarbeid med eksterne aktører

Spørreundersøkelsen viser at forsøkslederne gjennomgående er fornøyde med samarbeidet de har med eksterne parter i forsøket, jf. figur 7.4.

Figur 7.4: Hvordan vurderer du samarbeidet dere har i MFY med følgende aktører?³¹ (prosent, N = 21).

Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



Over 70 prosent av forsøkslederne vurderer samarbeidet med alle hovedsamarbeidspartene som godt eller svært godt. Mest positivt vurderes samarbeidet med bedriftene: 90 prosent mener at samarbeidet fungerer godt eller svært godt. Det er et positivt funn, gitt at bedriftene kan sies å være den viktigste samarbeidsparten i forsøket, all den tid mesteparten av opplæringen foregår her. Bedriftenes vurderinger av samarbeidet har vi foreløpig ikke undersøkt, men dette vil følges opp i en egen spørreundersøkelse til bedriftene i 2022. Bedriftene vi har intervjuet, opplever imidlertid at de har fått et stort oppfølgingsansvar sammenlignet med ordinære lærlinger, og savner mer informasjon om forsøket og gode kompensasjonsordninger. Dette har vi omtalt i kapittel 4.

Vurderingen av samarbeidet med de andre aktørene er noe mer varierende. Når det gjelder opplæringskontor, vurderer to av tre forsøksledere samarbeidet som godt eller svært godt. I den grad man kan snakke om samarbeidsutfordringer, er inntrykket fra casestudien og åpne svar i spørreundersøkelsen at dette dreier seg om uklare roller og manglende forståelse for forsøket, som vi ser nærmere på under neste overskrift. En av forsøkslederne skriver for eksempel at opplæringskontoret ikke er kjent med forsøkslæreplanen til de enkelte MFY-fagene.

Vurderingen av samarbeidet med NAV er noenlunde den samme som av opplæringskontorene: To tredjedeler av forsøkslederne opplever samarbeidet med NAV som godt eller svært godt, mens 19 prosent vurderer det som verken godt eller dårlig. Også når det gjelder samarbeidet med ansvarlig etat for introduksjonsprogrammet, vurderer en klar overvekt av forsøkslederne samarbeidet som godt. Vi har imidlertid inntrykk av at samarbeidet med ansvarlig etat for introduksjonsprogrammet har vært noe begrenset siden det ble besluttet at lærestedene skulle rekruttere deltakere utelukkende via NAV. Dette kan være noe av grunnen til at nesten 30 prosent av forsøkslederne vurderer samarbeidet som verken godt eller dårlig.

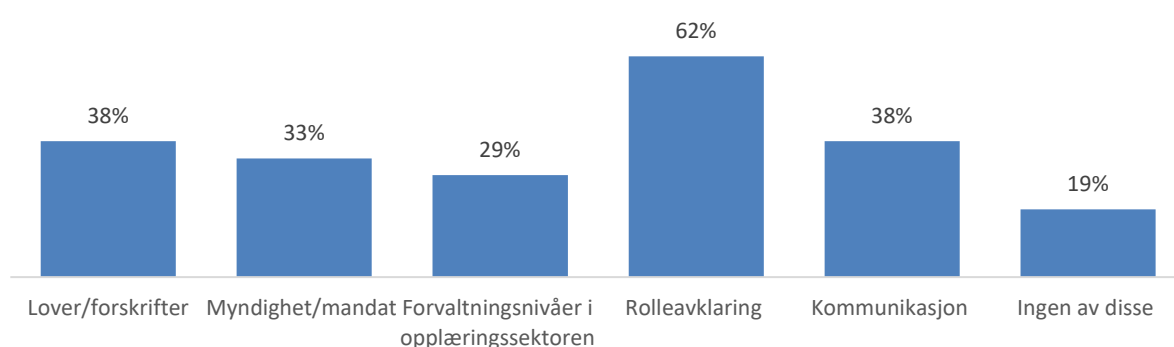
³¹ Merk at spørsmålet er stilt til alle forsøksledere. Dersom lærestedet ikke hadde noe samarbeid med en gitt aktør, ble forsøksleder bedt om å krysse av for «ikke relevant». Andelen som har svart «ikke relevant» er ikke vist i figuren.

Hvordan oppnå bedre samordning?

Samarbeidet i MFY-forsøket kompliseres av at det krysser sektorgrenser; opplæringssektoren, arbeids- og velferdssektoren og integreringssektoren har alle et ansvar på opplæringsområdet. Samtidig har de ulike mål og samfunnsmandater, ulike ressurser og de reguleres av ulike lovverk. Arbeids- og næringslivet har i tillegg sine helt egne rammebetingelser. Det reiser et behov for samordning mellom alle disse sektorene – der de ulike sektorenes mål, aktiviteter og ressurser blir sett i sammenheng og tilpasset hverandre.

I spørreundersøkelsen ble forsøkslederne spurt om hvilke endringer som er nødvendige for å oppnå bedre samordning. Figur 7.5 viser svarene.

Figur 7.5: Behov for endringer for å oppnå bedre samordning mellom sektorer på opplæringsområdet (prosent, N = 21). Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



Størst er behovet for bedre rolleavklaring. 62 prosent mener det er behov for endring på dette området. Med tanke på antallet involverte aktører, er ikke dette overraskende. I åpne svar fikk respondentene mulighet til å utdype hvilke endringer de ser behov for. Fra svarene fremgår det at behovet for rolleavklaring gjelder mellom de fleste involverte aktørene, og på flere områder. Særlig ser det ut til å være behov for å avklare ansvarsfordelingen mellom skolene/fylket og opplæringskontoret. Som vi har pekt på tidligere i kapitlet, gir flere forsøksledere uttrykk for at det er uklart hvilken rolle opplæringskontorene skal ha vis-a-vis skolene, utover den oppfølgingen som vanligvis gis til ordinære lærlinger. Det skyldes at MFY-deltakerne ofte har et annet teoretisk utgangspunkt og et annet oppfølgingsbehov enn ordinære lærlinger. Det gjelder for eksempel opplæring i kompetansemål fra Vg1 og Vg2. En av forsøkslederne skriver at:

Det bør presiseres at opplæringskontorenes rolle er å følge opp praksisundervisningen ute i bedriften.

En annen mener at opplæringskontorene også må ta mer ansvar for å «selge inn» MFY i sine bedrifter.

Spørsmålet om hvem som skal ha ansvar for norskopplæring av språklige minoriteter, kom opp i noen av intervjuene, og funnene tyder på at praksis for og synspunkter på hvor ansvaret skal ligge, varierer. Ved et av casene var både forsøksleder og lærernes synspunkt at norskopplæringen i stor grad burde foregå i bedriften. En programfaglærer sier følgende om norskopplæringen:

Vi har inntrykk av at det ligger litt på oss. Jeg har sagt fra til opplæringskontoret om at det må legges til rette for norskopplæring i bedriften. [...] Det er jo litt hva

bedriften tenker er sin rolle, mer det yrkesfaglige, ikke språket. [...] Bedriftene ønsker å outsource hele greia til oss, at vi skal være en quick fix.

På den andre siden er det opplæringskontorer og bedrifter som opplever at for mye av norskopplæringen legges på dem, og at skolen må sørge for mer norskopplæring både forut for og parallelt med utplassering i bedrift.

Forsøksledernes innspill handler også om å avklare NAVs rolle. Én peker på behovet for å avklare hvem som skal ha ansvar for å finne opplæringsbedrifter for hhv. deltakere som er rekruttert fra NAV og andre deltakere. Enkelte NAV-representanter vi intervjuet i casestudien i 2019, mente det var NAV som hadde best forutsetninger for å finne egnede opplæringsbedrifter til deltakere som er rekruttert fra dem, siden de kjenner disse deltakerne best. Dette støttes av en forsøksleder i spørreundersøkelsen som påpeker at NAV har vært en stor bidragsyter og deltatt i å skaffe praksisplasser for deltagerne.

38 prosent mener det er behov for endringer i lover og forskrifter. Innspillene dreier seg primært om regelverket knyttet til livsoppholdsytelser fra NAV og NAVs tolkning av det. Det påpekes blant annet at NAVs regelverk er lite kompatibelt med lærlingordningen. Det oppleves uheldig at lønnstilskudd ikke er et tilgjengelig virkemiddel i forsøket så lenge bedriftene får basistilskudd. Behovet for å sikre en god overgang fra introduksjonsstønad til andre ytelser i NAV, trekkes også frem av to forsøksledere.

I caseintervjuer og åpne svar i spørreundersøkelsen pekes det på varierende praksis både mellom ulike NAV-kontorer og enkeltveiledere, når det gjelder livsopphold. En forsøksleder opplever at en og samme sak kan få helt ulik behandling hos ulike saksbehandlere. Vedkommende opplever samtidig at en del NAV-veiledere bruker tiltakspenger som hovedløsning for MFY-deltakere, selv om andre ytelser kunne være aktuelle. «Tar du MFY, så er det det du får», sier vedkommende. Hen peker på at tiltakspenger ikke er egnet for situasjoner der deltakerne er i et fullt opplæringsløp og ikke har mulighet til andre inntekter ved siden av.

En annen forsøksleder erfarer at det er usikkerhet blant NAV-veiledere om ytelser og hva MFY-forsøket går ut på. Vedkommende foreslår at:

MFY må defineres som et tiltak og bli et enkelt valg for NAV

Et annet endringsforslag knyttet til lover og forskrifter, kommer fra en forsøksleder som mener det er behov for å sette et minimumskrav til norsknivå, for å gjøre noe med utfordringene knyttet til mangelfulle norsksferdigheter.

38 prosent ser også behov for endringer i kommunikasjonen. Dette omfatter blant annet behov for bedre kommunikasjon mellom samarbeidspartnerne i forsøket. To forsøksledere skriver at det er behov for informasjonsdeling mellom de involverte partene, og en av dem foreslår at det burde være en felles kommunikasjonsplattform, der man kan se fravær, permisjoner og sykemeldinger. To forsøksledere peker på behovet for å bedre og forenkle informasjonen om forsøket utad, og én skriver at «både prøvenemder, bransjen og bedrifter må få et godt innblikk i at dette er kvalitetsmessig forankret». Vi har i kapittel 4 pekt på behovet for god informasjon ut mot bedrifter og opplæringskontorer som blir med i forsøket.

33 prosent av forsøkslederne etterspør endringer knyttet til myndighet/mandat Et annet poeng gjelder hvilken myndighet/mandat opplæringssektoren har til å avslutte opplæringen, dersom deltaker

selv ikke vil si fra seg plassen. En av forsøkslederne i casestudien fortalte om en deltaker som har vært i MFY over lang tid uten å ha noen fremdrift, og opplevde det som et stort dilemma at det ikke finnes noen «hjemmel» i forsøket for å sette strek. Et tredje innspill til endringer i myndighet/mandat kommer fra en forsøksleder som mener det må inngås formelle, bindende avtaler mellom fylkeskommunen, kommunene og NAV i forbindelse med MFY.

Oppsummert har vi i dette delkapitlet pekt på at MFY-forsøket innebærer stor grad av individuell tilpasning. Dette stiller særlig store krav til et velfungerende samarbeid mellom de ulike partene rundt deltakerne. Vi har sett eksempel fra et av casestedene på at en koordinatorkfunksjon kan bidra til at nettverket rundt deltakeren fungerer. Flere forsøksledere trekker i spørreundersøkelsen fram gode samarbeidsmodeller med faste møtepunkter som det beste grepet de har tatt lokalt. Spørreundersøkelsen viser også at de fleste forsøksledere erfarer at samarbeidet med de andre partene fungerer godt, spesielt med bedriftene. Aktørene som samarbeider om MFY, opererer imidlertid under ulike mandater og rammebetingelser, og dette skaper et behov for samordning blant annet i form av en tydelig rolle- og ansvarsdeling. Både spørreundersøkelsen og casestudier tyder på at det er behov for forbedringer på dette området, særlig i forholdet til opplæringskontorene og NAV. Flere forsøksledere etterspør i undersøkelsen tydeligere avklaringer rundt livsoppholdsytelser fra NAV, og en mer enhetlig praksis som er kompatibel med MFY-ordningens rammer. Andre peker på behov for forbedringer når det gjelder kommunikasjon og informasjonsdeling.

Oppsummering

Den faglige oppfølgingen i MFY krever et tett samspill mellom fellesfaglærer, programfaglærer, bedrift og eventuelt opplæringskontor. Det gjelder både i undervisvurdering og andre prosesser som å planlegge deltakernes opplæringsløp, yrkesrette fellesfag og sikre en felles læreplanforståelse. Spørreundersøkelsen viser at det varierer både mellom læresteder og mellom de to fagene helsearbeiderfag og betongfag, hvem som er involvert i den faglige oppfølgingen av deltakerne, og på hvilken måte. Blant annet har vi sett at lærerne har en bredere rolle i helsearbeiderfaget enn i betongfaget. Undersøkelsen viser også at det varierer hvilke prosesser veileder i bedrift involveres i. Både i helsearbeiderfaget og betongfaget deltar veileder i bedrift i undervisvurdering ved så godt som samtlige læresteder som har deltakere i disse fagene. Mindre vanlig er det imidlertid å involvere veileder i bedrift i arbeidet med å *yrkesrette fellesfagene*, selv om man kan tenke seg at bedriftens yrkeskompetanse kunne være relevant her. Vi har også sett at opplæringskontoret oftere er involvert i de ulike aktivitetene i betongfaget enn i helsearbeiderfaget, blant annet i undervisvurdering.

Spørreundersøkelsen blant forsøkslederne har videre vist at undervisvurdering ved flere læresteder gis både i den løpende dialogen mellom deltaker og hhv. veileder og lærer, og ved godkjenning av moduler. Den har også vist at undervisvurderingen flere steder foregår både muntlig og skriftlig. Flere forsøksledere oppgir i spørreundersøkelsen at de bruker dokumentasjonssystemer, som kan være gode verktøy for å strukturere undervisvurderingen. Videre har vi sett fra de to casestedene at arbeidet kan oppleves krevende. Et godt samarbeid og gode samarbeidsarenaer fremstår derfor som viktige for å sikre gode og enhetlige vurderinger. Casestudien viser flere eksempler på betydningen av samspillet lærerne imellom, og mellom lærere og veileder, som kan ha ulike og utfyllende perspektiver i vurderingen. Flere læresteder har etablert faste vurderingsteam rundt deltakerne.

Opplæringskontoret har en særlig rolle i den faglige oppfølgingen i betongfaget, men kan også være involvert i andre fag. De to casestudiene tyder på at et samarbeid med opplæringskontorene kan være

fordelaktig med tanke på faglig kvalitetssikring og god forberedelse mot fagprøven. Det påpekes ved begge casesteder at det kan bidra til å sikre statusen til MFY-opplæringen. Samtidig viser både spørreundersøkelsen og casestudien at samarbeidet medfører et behov for samordning og gode rolleavklaringer, og for en felles forståelse av hva MFY-forsøket innebærer. Noen forsøksledere uttrykker usikkerhet om hvilken rolle opplæringskontorene skal ha vis-a-vis skolene. Vi har også sett eksempler fra casestudien på at opplæringskontorets etablerte praksiser ikke nødvendigvis er helt kompatible med MFY-forsøkets mål om fleksibilitet og raskere progresjon. Disse funnene viser betydningen av å sikre en god forståelse av MFY-forsøket og hvordan det skiller seg fra lærlingordningen på vesentlige punkter

Vi har også slått fast at veiledning og oppfølging i bedrift er av stor betydning i yrkesfaglig opplæring, noe flere studier understreker. Spørreundersøkelsen viser at forsøkslederne jevnt over erfarer at deltakerne får god faglig oppfølging i bedriften, men at de vurderer oppfølgingen som noe bedre i helsearbeiderfaget enn i betongfaget. Det kan likevel være varierende erfaringer med bedrifter også innenfor ett og samme fag, noe vi har sett ved et av casestedene. Både individuelle og organisatoriske forhold kan påvirke den faglige oppfølgingen av deltakerne. Det handler både om å finne den «riktige» veilederen som er motivert for oppgaven, og å sørge for at hen har kompetansen og støtten hen trenger. I tillegg må det legges organisatorisk til rette for at deltakerne får god oppfølging på arbeidsplassen, noe som er særlig relevant i turnusbaserte yrker.

I sum innebærer MFY-forsøket altså stor grad av individuelt tilpasset oppfølging fra en rekke ulike aktører. Det stiller særlig store krav til et velfungerende samarbeid mellom de ulike partene rundt deltakerne. I det store og hele viser spørreundersøkelsen også at forsøkslederne vurderer samarbeidet med de andre partene som godt, særlig med bedriftene. Flere forsøksledere trekker i spørreundersøkelsen fram gode samarbeidsmodeller med faste møtepunkter som det beste grepet de har tatt lokalt.

Aktørene som samarbeider om MFY, opererer imidlertid under ulike mandater og rammebetingelser, og dette skaper et behov for samordning blant annet i form av en tydelig rolle- og ansvarsdeling. Både spørreundersøkelsen og casestudiene tyder på at det er behov for forbedringer på dette området, særlig når det gjelder forholdet til opplæringskontorene og NAV. Flere forsøksledere etterspør i undersøkelsen tydeligere avklaringer rundt livsoppholdsytelser fra NAV, og en mer enhetlig praksis som er kompatibel med MFY-ordningens rammer. Andre peker på behov for forbedringer når det gjelder kommunikasjon og informasjonsdeling. Det vil i fortsettelsen være viktig å sørge for at alle parter har god informasjon om, og en felles forståelse av, forsøket, og at roller og ansvar i oppfølgingen av deltakerne fordeles tydelig slik at alle ledd i oppfølgingen, faglig, språklig, praktisk, psykososialt, økonomisk, er ivaretatt.

Kapittel 8 – Læreplananalyse

I dette kapitlet presenterer vi en analyse av forsøkslæreplanene for modulstrukturert fag- og yrkesopplæring, med særlig vekt på produksjonsteknikkfaget, helsearbeiderfaget og betongfaget. Analysen ser nærmere på i hvilken grad læreplanene for den modulstrukturerte fag- og yrkesopplæringen samlet sett er hensiktsmessige med tanke på målgruppenes og samfunnets behov. Med utgangspunkt i de tre konkrete lærefagene utforsker vi videre hvordan læreplanene er tilpasset med tanke på faglig innhold, faglig fordypning og omfang, på hvilken måte fellesfagene er inkludert i læreplanene og om språklæringsperspektivet er tilstrekkelig ivarettatt.

Bakgrunn og innretning

I forsøket med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring foreligger forsøkslæreplaner i åtte fag for forsøket 2017-2022 (del 1): salgsfaget, logistikkfaget, gjenvinningsfaget, kokkfaget, institusjonskokkfaget, produksjonsteknikkfaget, fiske- og fangst-faget og renholdsoperatørfaget. For alle disse fagene finnes det også egne varianter av læreplanen som er utarbeidet for språklige minoriteter. For forsøket 2019-2023 (del 2) ble det innført forsøkslæreplaner i fem nye fag: helsearbeiderfaget, betongfaget, malerfaget, rørleggerfaget og trevarefaget. Også disse finnes i egne versjoner for språklige minoriteter. I premissene for forsøket ligger det, som tittelen antyder, at læreplanene er delt inn i moduler. Tanken bak denne moduliseringen er at planene skal gi en fleksibilitet som skal gjøre det mulig å tilpasse til en voksen målgruppe hvor deltakerne er i ulike livssituasjoner og har ulik bakgrunn. Modul 1 er lik for alle planene, og inneholder utelukkende mål fra norsk og samfunnsfag. Det ligger som en premiss for planene at de skal gi grunnlag for et tilbud som er likeverdig med det som andre grupper som tar fagbrev får. Dette innebærer blant annet at alle målene for Vg3 for læreplanene for Kunnskapsløftet (LK06) skal være inkludert. I tillegg skal mål fra Vg1 og Vg2 inkluderes der kompetansen er nødvendig og ikke omfattes av mål på Vg3. Den videre læreplananalysen er en såkalt substansiell læreplananalyse (Goodlad, 1979; Inglar, 2011), der de konkrete foreliggende læreplanene for den modulstrukturerte fag- og yrkesopplæringen vil være primærdata.

Læreplaner er alltid komplekse dokumenter som er utviklet for flere formål, og som skal ta høyde for ulike politiske og samfunnsmessige interesser (Deng & Luke, 2008). Læreplanene for forsøket med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring har et enda mer komplekst utgangspunkt enn øvrige

læreplaner i skolen, idet den tar utgangspunkt i læreplanene i det nasjonale læreplanverket *Kunnskapsløftet* (LK06) og skal være likeverdig med disse, samtidig som de skal være tilpasset en svært sammensatt målgruppe av voksne fra både majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen i Norge.

Videregående opplæringstilbud tar i dag utgangspunkt i læreplanene for LK06, og ganske snart LK20 (fagfornyelsen). Disse er i utgangspunktet skrevet med tanke på ungdom i opplæringssystemet, og er slik sett ikke tilpasset voksne i utgangspunktet. Kunnskapsløftet er dessuten et komplekst planverk, som innebærer minst tre oppfatninger om kunnskap. For det første vektlegger det en felles kultur og felles referanserammer, for det andre vektlegger det tilpasset opplæring og læringsstrategier og for det tredje vektlegger det at elever må tilegne seg kunnskaper tilpasset samfunnets behov (Engelsen og Karseth, 2007). Dette er svært ulike kunnskapssyn, som kan resultere i at læreplanene blir vanskelige å tolke for dem som skal sette synene i live gjennom utdanningen. I en kontekst hvor innlærerne er voksne, er det dessuten utfordrende å legge vekt på alle disse perspektivene, all den tid voksne allerede har vært gjennom den sosialiseringen som for en stor del legger premissene for kultur og referanserammer, og dermed har andre og mindre ensartede behov enn ungdom. Læreplanverket LK06 er imidlertid fleksibelt og gir rom for å utarbeide lokale læreplaner, men dette er et omfattende arbeid, og selv om det har vært utarbeidet lokale læreplaner flere steder, har det i flere år vært rapportert om at læreplansituasjonen for voksne er utfordrende (Høst, 2008; Leirvik og Staver, 2019). Flere av deltakerne er dessuten minoritetsspråklige og lærer norsk som et andrespråk. Disse har behov for å få opplæring i norsk. I forsøket er det lagt opp til at denne opplæringen integreres i den øvrige opplæringen, og mål fra *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid* er derfor inkludert i alle de 13 læreplanene for språklige minoriteter. *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid* er, på samme måte som de andre planene for opplæring i norsk, basert på *Det felles europeiske rammeverket for språk*. I de nye modulbaserte læreplanene skal altså opplæringen i norsk integreres i den øvrige opplæringen og en vurdering av i hvor stor grad dette er vellykket, må ta utgangspunkt i en læreplananalyse. En annen sentral problemstilling er at selv om de modulstrukturerte læreplanene skal være mer fleksible og tilpasset voksnes læringssituasjon, skal de likevel forberede deltakerne i opplæringen på arbeidslivet på samme nivå som andre som tar fagbrev. En vurdering av hvorvidt opplæringen forbereder deltakerne i tilstrekkelig grad må også ta utgangspunkt i en læreplananalyse. Læreplananalysen presenteres i det videre, men først skal vi se nærmere på de spørsmålene læreplananalysen setter seg fore å gi svar på.

Forskningsspørsmål

I denne læreplananalysen tar vi utgangspunkt i tre av fagene som tilbys innenfor forsøket med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Innledningsvis vil vi imidlertid ha en overordnet gjennomgang av de samlede læreplanene for modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Når det gjelder læreplanene vi vil gå særskilt inn på, har vi fra del 1 av forsøket valgt ut produksjonsteknikkfaget, mens fra del 2 av forsøket har vi valgt ut helsearbeiderfaget og betongfaget. Vi undersøker både de ordinære forsøkslæreplanene og forsøkslæreplanene for språklige minoriteter. I disse siste læreplanene skal det også ligge til rette for at deltakernes behov for å lære norsk ivaretas, og ett av forskningsspørsmålene er spesielt rettet inn mot dette.

Den overordnede problemstillingen for læreplananalysene lyder:

- ◆ I hvilken grad er læreplanene for den modulstrukturerte fag- og yrkesopplæringen hensiktsmessige med tanke på målgruppenes og samfunnets behov?



For å besvare denne problemstillingen, undersøker vi følgende spørsmål for de samlede læreplanene overordnet sett:

- ◆ Er læreplanenes faglige innhold relevant og i tråd med målgruppenes og samfunnets behov?

I de tre utvalgte læreplanene utforsker vi videre:

- ◆ Hvordan er læreplanene tilpasset med tanke på faglig innhold, faglig fordypning og omfang?
- ◆ På hvilken måte er fellesfagene inkludert i læreplanene?
- ◆ Er språklæringsperspektivet tilstrekkelig ivare tatt?

Data i læreplananalysen

I læreplananalysen har vi benyttet de konkrete foreliggende læreplanene for den modulbaserte opplæringen som primærdata. I tillegg har det vært nødvendig å se læreplanene i lys av øvrige dokumenter, blant annet læreplanene i Kunnskapsløftet. Se kapittel 1 for en fullstendig oversikt over sekundærdokumenter i læreplananalysen.

Enkelte av spørsmålene som er belyst i læreplananalysen forutsetter kunnskap fra praksisfeltet, også fordi det er velkjent innenfor læreplananalyse at intensjonene i planene kan møte motstand i den virkelige verden (Westbury, 2003). Data fra casestudien har derfor også vært sekundærdata i læreplananalysen, og spørsmål knyttet til læreplanen har vært naturlige å stille i intervjuene med lærerne og deltakerne på opplæringsstedet.

Er læreplanenes faglige innhold relevant og i tråd med målgruppenes og samfunnets behov?

I Stortingsmelding 16 (2015-2016): *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*, legges det vekt på at voksne som ikke har fullført videregående opplæring, har vanskeligere med å få en stabil tilknytning til arbeidslivet. Særlig er det mange voksne med innvandrerbakgrunn som ikke har en videregående utdanning som er godkjent i Norge, og som blant annet av den grunn blir stående utenfor arbeidslivet. Voksne deltakere har andre behov enn ungdom når det gjelder opplæring. Ofte har de et større hastverk med å komme seg ut i arbeid, de har et større behov for å se at de lærer kan gi kapital i samfunnet og tilføre livet deres verdi, og som alle andre elever, studenter eller kursdeltakere, har de behov for å bli anerkjent for de kompetansene de allerede bringer med seg (Wahlgren, 2010; Monsen, 2021). Mange av disse momentene har med forholdene rundt opplæringen å gjøre, men noe legges det også til rette for i læreplanene. Et vesentlig aspekt i denne sammenhengen er på hvilken måte forsøkslæreplanene legger bedre til rette for å dekke målgruppens behov enn de ordinære læreplanene for Kunnskapsløftet. Samtidig er det av vesentlig betydning at forsøkslæreplanene ikke bidrar til at deltakerne får et annenrangs fagbrev. Når det gjelder læreplanene ligger det til grunn for forsøket at kravene i innenfor lærefaget ikke reduseres. Dette er en vanskelig balansegang, men hvis en tar som utgangspunkt at voksne deltakere har med seg mer realkompetanse, livserfaring og modenhet enn ungdommene som er den primære målgruppen for de ordinære læreplanene i Kunnskapsløftet, er det rimelig å se for seg at en rekke kompetansemål fra Vg1 og Vg2 kan utelates i forsøkslæreplanene.

I det videre vil vi ta et overordnet blick på de totalt 13 forsøkslæreplanene i den modulstrukturerte fag- og yrkesopplæringen, for å belyse om disse er relevante med hensyn til målgruppens og samfunnets behov. Generelt for alle lærefagene er det at kompetansemålene fra Vg3/opplæring i bedrift fra LK06 er beholdt og spredt utover alle modulene fra modul 2. På Vg3/opplæring i bedrift vil læreplanene for Kunnskapsløftet bli byttet ut i 2022. Underveis i analysen trekker vi innimellom en liten parallell til disse nye læreplanene.

Modulenes utgangspunkt i den modulstrukturerte fag- og yrkesopplæringen er altså kompetansemålene på Vg3 i lærefaget. Fellesfagene skal inkluderes i ulike moduler i alle forsøkslæreplanene. Bare modul 1 inneholder ikke kompetansemål fra Vg3 i lærefaget, siden denne modulen inneholder mål bare fra norsk og samfunnsfag i Vg1 og Vg2 i LK06. De øvrige modulene inneholder kompetansemål fra lærefaget, i tillegg til fellesfagene norsk, matematikk, naturfag og engelsk. Hvilke fag som inkluderes, hvilke og hvor mange læreplanmål som inkluderes, avgjøres av hvilke emner som regnes som relevante i de enkelte lærefagene. Modul 1 er felles for alle forsøkslæreplanene i begge de to rundene, og de aller fleste av målene fra norsk og samfunnsfag kretser rundt problemstillinger i arbeidslivet, som diskriminering, arbeidsmiljø og likestilling. Ett av målene er hentet fra norsk i tiende trinn: «drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende». Sammen med mange av de andre kompetansemålene som dreier seg om arbeidsmiljø, diskriminering og trakassering, kan det se ut som at det er lagt spesiell vekt på å forebygge arbeidsmiljøutfordringer på arbeidsplassen. Modul 1 består av totalt 19 mål, av disse er 12 fra samfunnsfag og 6 fra norsk, mens ett punkt ikke er hentet fra noen av fellesfagene («kjenne til arbeidsmiljøloven og drøfte verdien av HMS i arbeidslivet»). Denne modulen er lik i alle de ordinære forsøkslæreplanene. Forsøkslæreplanene for språklige minoriteter inneholder flere språklæringsmål, disse er hentet fra *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*. Forsøkslæreplanene for språklige minoriteter vil vi se nærmere på når vi senere går grundigere inn på språklæringsperspektivet.

I rammene og prinsippene for den modulbaserte fag- og yrkesopplæringen står det «Modulene inneholder også kompetansemål som avsluttes på Vg1 og Vg2 og som er relevante for faget» og «Det faglige rådet som har ansvar for lærefaget vurderer hvorvidt modulene skal inneholde ytterligere kompetansemål på Vg1 og Vg2 som er nødvendige å ha gjennomført før man får opplæring i kompetansemålene på Vg3». Det kan imidlertid se ut til at læreplanutviklerne ikke har sett behov for å inkludere mål fra Vg1 og Vg2 i programfagene, siden bare fire av forsøkslæreplanene inkluderer programfagsmål fra Vg1 og Vg2. Disse fagene er helsearbeider (totalt 4 mål), renholdsoperatør (5 mål), kokk (5 mål) og fiske og fangst (5 mål). I all hovedsak er alle målene fra Vg3 i LK06 i programfaget tatt inn i forsøkslæreplanene, men vår gjennomgang viser at det er enkelte unntak. Eksempel på unntak kommer vi inn på når vi går inn på enkeltfag. Generelt er det slik at målene i Vg1 og Vg2 i Kunnskapsløftet handler om å forstå og forklare momenter som blir tatt i bruk i Vg3. Slik sett er det disse aspektene som er blitt utelatt i forsøkslæreplanen. Vi antar at rasjonale bak dette, er at en regner med at forståelse og forklaring ligger som en forutsetning for bruk. Som vi vil komme tilbake til senere, kan det hende dette stiller krav til dem som skal operasjonalisere kompetansemålene i forsøkslæreplanene.

Flere av lærerne i case-undersøkelsen har innspill til at modulene i forsøkslæreplanene ikke er logisk lagt opp, eller at de er for lite fleksible. Når det gjelder fellesfaget engelsk, synes det å være bred enighet, både blant lærere og blant ansvarlige i bedrifter om at det er vanskelig å finne en naturlig

måte å jobbe med kompetansemålene i engelsk. Noen foreslår at kompetansemålene i engelsk burde ha vært lagt inn i modul 1. Dette er foreslått for flere av de andre fellesfagsmålene også, særlig de som er knyttet til språklæring. Det trekkes også frem at enkelte av målene er underlige eller for spesifikke, slik for eksempel én av lærerne trekker frem:

«Det å lese en varedeklarasjon, jeg putta det målet inn i det med brukermanualer. Men det er litt spesifikt, rart å trekke det fram som et fokusområde».

Læreren peker antakelig på deler av kompetansemål i helsearbeiderfaget. Generelt er det imidlertid enighet blant de involverte i case-studiene at de modulbaserte læreplanene er mye bedre tilpasset voksne og deres livssituasjon enn læreplanene for Kunnskapsløftet. I denne forbindelsen trekker de inn at modulenes inndeling og omfang gjør det lettere å være fleksibel med hensyn til når og hvor de ulike modulene gjennomføres, og dessuten påpeker flere at det er heldig for deltakernes opplevelse av framdrift at de kan krysse av for at moduler er fullført underveis. Dette siste gjør også at det er lettere for deltakerne å se hvor de er i opplæringsløpet til enhver tid.

Analyse av utvalgte læreplaner

I det videre vil vi gå nærmere inn på de enkelte læreplanene og utforske hvordan læreplanene er tilpasset med tanke på faglig innhold, faglig fordypning og omfang. I denne delen undersøker vi også i hvilken grad og hvordan læreplanmålene for fellesfagene er inkludert i forsøkslæreplanene. Vi har også undersøkt inkluderingen av kompetansemål fra Vg1 og Vg2 i LK06, men som vi allerede har vært inne på, er disse målene i liten grad inkludert i forsøkslæreplanene.

Faglig innhold, faglig fordypning og omfang

Produksjonsteknikkfaget

Kompetansemålene for programfaget i forsøkslæreplanen er, som forventet, nesten helt identiske med kompetansemålene for produksjonsteknikkfaget/opplæring i bedrift i LK06. Enkelte ord er forenklet, men bortsett fra det er den eneste forskjellen at kompetansemålet «klargjøre og stille inn produksjonsmaskiner og utstyr og stille inn produksjonsparametere i tråd med spesifikasjoner» ikke er inkludert i forsøkslæreplanen. Siden dette målet er nokså spesifikt, er det kanskje rimelig å regne med at det omfattes av andre mål i forsøkslæreplanen. Læreplanene skal også inneholde relevante kompetansemål fra Vg1 og Vg2 i programfaget, det vil for produksjonsteknikkfaget si Vg1 teknologi- og industrifag og Vg2 Industriteknologi. Forsøkslæreplanen inneholder imidlertid ingen mål fra Vg1 og Vg2. Siden det er svært mange nesten likelydende mål i planene for Vg1 og Vg2 som målene for programfagene i Vg3, kan det tenkes at planutviklerne regnet disse kompetansemålene som omfattet av målene som allerede ligger i kompetansemålene fra Vg3. Det er likevel verdt å merke seg at mange av målene fra Vg1 og Vg2 omfatter forståelse, forklaring og tolkning av hva som skjer i prosesser som skal utføres, mens målene i forsøkslæreplanen og Vg3-planen i hovedsak dreier seg om å utføre. For mange oppgaver vil forståelse, forklaring og tolkning av prosessene være nødvendige for å sikre at deltakerne blir selvstendige og trygge arbeidstakere. Dette krever en bevissthet hos dem som skal følge opp deltakerne om at de må sørge for at bruk av maskiner og gjennomføring av prosesser også må inkludere forståelse for hva prosessene innbefatter. Dette innebærer at opplæringen må inneholde mye samtale, og ikke i for stor grad basere seg på at deltakerne skal kopiere og

automatisere prosesser. Det eneste kompetansemålet i planen som verken er fra programfaget på Vg3, eller fra fellesfagene, er et av målene i modul 1: «kjenne til arbeidsmiljøloven og drøfte verdien av HMS i arbeidslivet». Det virker rimelig at dette perspektivet trekkes inn helt fra start. Som vi har sett, er dette målet inkludert i alle planene.

Produksjonsteknikkfaget er delt inn i seks moduler, som det kan se ut til at representerer en slags utvikling. Modul 2 er viet helse, miljø og sikkerhet og består av tre programfagsmål, to mål fra norsk og ett fra matematikk. Programfagsmålene konsentrerer seg om sikkerhet, avfallshåndtering og etiske hensyn, og kan nok danne et grunnlag for at deltakeren kan opptre på en trygg og forsvarlig måte på arbeidsplassen. Slik sett virker det hensiktsmessig at modul 2 gjennomføres tidligst mulig i løpet. Modulene 3 (drift), 4 (kvalitet) og 5 (forebyggende vedlikehold) har alle fokus på ulike deler av gjennomføringen på arbeidsplassen. Inndelingen av programfagsmålene, slik den fremstår i dokumentet, virker logisk og klart avgrenset, og det er rimelig å anta at dette gir fleksibilitet, i det modulene har ulikt fokus og bare i begrenset grad forutsetter at mål fra tidligere moduler er gjennomført. Den siste modulen tar et større metaperspektiv enn de foregående modulene, og slik sett bygger den i større grad på at innholdet fra de øvrige modulene er mestret. Det kan altså se ut til at inndelingen av modulene gir rom for en viss fleksibilitet, noe som også er tilbakemeldingen vi får fra lærere og ansvarlige i bedriftene i caseundersøkelsene våre.

Når det gjelder fellesfagene, er det trukket frem et utvalg som kan knyttes særlig til produksjonsteknikkfaget eller til arbeidslivet generelt. Sammenliknet med fellesfagene i den ordinære yrkesutdannelsen, er det få mål som knytter seg til rene dannelsperspektiver (se ellers kapitlet *På hvilken måte er fellesfagene inkludert i læreplanene?*)

Helsearbeiderfaget

I helsearbeiderfaget er fire mål fra Vg1 og Vg2 inkludert:

- lage trygge og sunne måltider for ulike brukere i tråd med norske anbefalinger om ernæring (Vg2, modul 2)
- gjøre greie for hva den enkelte kan gjøre for å holde ved like et godt immunforsvar og forebygge smittespredning, og forklare hva smittespredning kan føre til (Vg1, modul 3)
- forklare hvordan kroppen er bygd opp og fungerer i forhold til livsstilssykdommer, og forklare konsekvenser av svikt i vitale kroppsfunksjoner (Vg1, modul 3)
- gi eksempel på hvordan empati kommer til uttrykk i handlinger, og selv kunne vise empati i væremåten sin (Vg1, modul 4)

Selv om helsearbeiderfaget i Vg3 i LK06 inneholder mål som en kan si rommer ernæring og forebygging av smittespredning, bidrar disse målene til å sikre en viktig basiskompetanse for helsearbeiderne innenfor disse områdene. Det virker logisk, all den tid disse temaene er prominente i alt helsearbeid. Når det gjelder målet om empati, er dette tatt fra området Kommunikasjon og samhandling, og en kan spørre seg om ikke forsøkslæreplanen burde ha trukket inn flere kompetansemål herfra. I Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 helsearbeiderfag er det en hel rekke kompetansemål som er knyttet til kommunikasjon og samhandling, da disse er egne kompetanseområder både i Vg1 (9 mål i foregående planer og 8 i nye planer fra 2020) og Vg 2 (11 mål

i foregående planer og 9 i nye planer gjeldende fra 2021). I tabellen ser en disse læreplanmålene for henholdsvis Vg1 og Vg2 i LK06.

Tabell 8.1 Kompetansemål i Kommunikasjon og samhandling i Vg1 og Vg2 LK06

Kommunikasjon og samhandling i Vg1 helse- og oppvekstfag (HSF1-02, gjeldende til 2020)	Kommunikasjon og samhandling i Helsearbeiderfag Vg2 (HEA2-03, gjeldende til 2021)
gjere greie for og gi døme på kva haldningar, verdiar og menneskesyn er, med utgangspunkt i ulike psykologiske perspektiv	drøfte hva det vil si å være medmenneske, og hvordan samspill mellom mennesker kan fremmes
grunngi og vurdere eigne haldningar og veremåtar når omsorg og utvikling hos brukaren er målet, uavhengig av kultur, religion, livsførsel og funksjonsnivå hos den andre	forklare betydningen av kommunikasjon og samhandling på tvers av tjenestene for å oppnå helhet og sammenheng i tilbudet til pasienter og brukere
gjere greie for kva som kjenneteiknar kommunikasjon som fremjar helse, trivsel og velvære, og sjølv medverke til det	drøfte hva respekt og toleranse for andres kulturer og tradisjoner, livssyn og sosiale status innebærer, og drøfte hva dette betyr for å fremme fysisk og psykisk helse
kommunisere med ulike brukarar ut frå deira behov og modningsnivå	drøfte hvordan empati kan brukes for å løse eller forebygge sosiale problemer og fremme psykisk og somatisk helse
drøfte og prøve ut ulike modellar for konflikthandtering	gjøre rede for hva målrettet miljøarbeid er, og foreslå virkemidler som kan fremme målrettet miljøarbeid
forklare kva sosial kompetanse vil seie, og gi døme på korleis ein sjølv kan bruke sosial kompetanse i møte med menneske som er avhengige av tilbod i oppvekst-, helse- og sosialsektoren	drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit
gjere greie for kva empati tyder innanfor oppvekst-, helse- og sosialsektoren	forklare forskjellen på subjektiv og objektiv observasjon og rapportering, og drøfte betydningen av korrekt rapportering, pasientsikkerhet og anonymitet
gi døme på korleis empati kjem til uttrykk i handlingar, og sjølv kunne vise empati i veremåten sin	drøfte helsefagarbeiderens rolle som talerør for pasienten og brukeren
forklare kva eit etisk dilemma er, og gi døme på slike dilemma	gjøre rede for regelverk om taushetsplikt og personvern i helse- og sosialsektoren
	drøfte veilederrollen, og hva det betyr å kunne motta veiledning
	drøfte ulike strategier for konflikthåndtering og prøve noen strategier i praksis

Ut fra omfanget og innholdet i de enkelte målene, ser en at kompetansen er en helt vesentlig del av helsearbeiderfaget. Bortsett fra Vg1-målet om empati, inneholder ikke de modulbaserte planene for helsearbeiderfaget disse målene fra Vg1 og Vg2 for kommunikasjon og samhandling. En kan tenke seg

at en del av målene fra Vg3 vil omfatte noen av disse målene, men kun få mål i den modulbaserte læreplanen handler eksplisitt om kommunikasjon og samhandling:

- kommunisere med brukere og pasienter med ulik kommunikasjonsevne (modul 2)
- håndtere aggressive og truende personer (modul 4)
- veilede pasienter og brukere i å benytte velferdsteknologi og andre hjelpemidler (modul 5)
- kommunisere og samhandle på tvers av tjenestene for å oppnå helhet og sammenheng i tilbudet til pasienter og brukere (modul 5)
- bruke ulike strategier for konflikthåndtering (modul 5)
- informere og veilede brukere, pasienter og pårørende i helsefaglige spørsmål om rettigheter innen helse- og sosialtjenesten (modul 5)

Selv om disse målene kan tolkes dit hen at de omfatter en del av målene fra Vg1 og Vg2, skal en operere med svært vide tolkninger for å kunne hevde at de dekkes godt. Her handler to mål om konflikthåndtering, ett mål om å kommunisere med mennesker med begrenset kommunikasjonsevne, ett mål er konkret knyttet til velferdsteknologi og to mål til rettigheter og samhandling mellom tjenestene. I tillegg så er det altså tatt inn et mål om empati. Slik vi ser det, rommer ikke disse målene helsearbeiderens rolle som talerør for pasienter, respekt og toleranse for andres kulturer, tradisjoner, livssyn og sosiale status, trygghets- og tillitsskapende kommunikasjon, sosial kompetanse, betydningen av korrekt rapportering, kommunikasjon med hensyn til modningsnivå og dessuten holdninger, verdier og menneskesyn. Mange av disse målene krever både omfattende kunnskaper og en ikke ubetydelig evne til refleksjon, som helsearbeiderfaget må ruste deltakerne for. Det er vanskelig å tenke seg at et generelt mål om empati vil kunne sørge for at all denne nokså konkrete kompetansen dekkes, og det er grunn til å spørre seg om forsøkslæreplanen i tilstrekkelig grad ruster deltakerne på området kommunikasjon og samhandling. Vi ser imidlertid at i læreplanene etter fagfornyelsen som innføres i 2022, er kommunikasjon og samhandling et eget område også på Vg3. Dersom det utvikles nye modulbaserte læreplaner med utgangspunkt i disse, kan det derfor være grunn til å vente at området kommunikasjon og samhandling får større plass i læreplanen.

Når det gjelder modulenes omfang og progresjon i helsearbeiderfaget, har lærerne i helsearbeiderfaget som har blitt intervjuet i våre casestudier, erfaring med at modulenes oppbygging kan være uhensiktsmessig og rigid. Det trekkes for eksempel frem at når det gjelder organsystemer og sykdomslære, er disse emnene delt mellom modul 3 og modul 4, noe som lærerne mener er uheldig, både når det gjelder sammenheng og vurdering. Lærerne peker også på at en del av målene for fellesfagene er uhensiktsmessige, noe vi kommer tilbake til. Utover dette finner vi at også i helsearbeiderfaget legger modulene grunnlag for fleksibilitet, fordi de er klart avgrensede.

Betongfaget

En sammenlikning med den gjeldende planen for Vg3 betongfaget, viser at det er gjort noen mindre språklige justeringer, og forenklinger av mål. Mens det i Vg3 heter «montere innstøpingsgods, isolasjonsprodukter og utsparinger», heter det i forsøksplanen bare «Montere innstøpingsgods». I tillegg er det tre kompetansemål som ikke er tatt med i forsøkslæreplanen: «arbeide etter tegninger og arbeidsbeskrivelser», «støpe ulike konstruksjonsdeler» og «følge gjeldende regelverk for helse, miljø og sikkerhet». Det kan tenkes at dette siste målet regnes som omfattet av modul 1-målet som gjelder for alle forsøkslæreplanen: «kjenne til arbeidsmiljøloven og drøfte verdien av HMS i arbeidslivet». I læreplansammenheng er det likevel en forskjell på «kjenne til» og å «følge», så disse

målene kan ikke sies å være overlappende. I betongfaget er det ikke tatt med kompetansemål fra programfagene i Vg1 og Vg2, men vi ser ikke store udekte områder innenfor dette faget.

Av alle fagene kan det se ut til at betongfaget har vært det enkleste å modulisere, da læreplanen etter modul 1 inneholder 4 klart avgrensede moduler: Forskaling og HMS, Armering, Støping og Kundebehandling, etikk og samarbeid.

På hvilken måte er fellesfagene inkludert i læreplanene?

Produksjonsteknikkfaget

Modul 1 er som vi har sett, lik i alle de ordinære forsøkslæreplanene. De øvrige modulene 2-6 er delt inn i ulike tema. I modul 2 er temaet *HMS*, i modul 3 *drift*, modul 4 *kvalitet*, modul 5 *forebyggende vedlikehold* og modul 6 *Forbedringsarbeid og økonomi*. I noen grad gjenspeiles dette i kompetansemålene fra fellesfagene. For eksempel er det i emne 3 et kompetansemål fra naturfag «gjøre rede for begrepet bærekraftig utvikling», som det kanskje er naturlig å knytte til temaet drift. Andre eksempler er matematikkmålene, der kompetansemål knyttet til for eksempel mål og beregninger, er lette å se i sammenheng med programfagsmål med samme tema. Enkelte fellesfag kan det se ut til at er vanskeligere å knytte konkret til lærefaget, og det kan være vanskelig å se logikken i oppbyggingen. Dette gjelder for eksempel kompetansemålene fra norskfaget, som ikke like lett kan knyttes konkret til programfagsmålene. Kompetansemålet «skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster fra ulike eksempeltekster» er inkludert i flere av modulene, og er kanskje enkelt å knytte til de ulike programfagsmålene. I intervjuer med lærere og ansvarlige ledere på arbeidsplass i produksjonsteknikkfaget fikk vi innspill om at enkelte av temaene fra fellesfagene var vanskelige å inkludere i opplæringen på arbeidsplass. Dette gjaldt særlig enkelte emner i engelsk. Det er bare fire kompetansemål i engelsk – to i modul fire og to i modul 5 – og de er alle knyttet til å forstå tekster innenfor faget sitt i engelsk. En utfordring kan være at det ikke uten videre finnes tekster som både er på engelsk og relevante for lærefaget produksjonsteknikk.

Vi vurderer emnene som er trukket inn som relevante for yrkesutøvelsen og den tilhørende samfunnsfaglige kunnskapen knyttet til for eksempel rettigheter og plikter. Det er imidlertid tydelig i utvalget av emner fra fellesfagene, at forsøkslæreplanen ikke gir grunnlag for videre utdanning i form av påbygg.

Helsearbeiderfaget

Modul 1 i helsearbeiderfaget er likelydende med de andre forsøkslæreplanene. De øvrige modulene 2: *Profesjonalitet i helsearbeiderfaget*, 3: *Hverdagsmestring og livsstil*, 4: *Grunnleggende sykepleie* og 5: *Habilitering og rehabilitering* inneholder kompetansemål fra fellesfagene naturfag, matematikk og engelsk. Forsøkslæreplanen for helsearbeiderfaget skiller seg fra produksjonsteknikkfaget ved at læreplanmålene fra fellesfagene, bortsett fra enkelte mål i norskfaget, er nært knyttet inn mot helsearbeiderfaget. Slik sett kan det se ut til at kompetansemålene i helsearbeiderfaget er enda mer yrkesrettet. I engelsk er det for eksempel bare to kompetansemål. I modul 2 er kompetansemålet i engelsk «innlede, holde i gang og avslutte samtaler om dagligdagse situasjoner der engelsk er et felles kommunikasjonsspråk». Selv om dette målet ikke sier noe eksplisitt knyttet til helsearbeiderfaget, er det nærliggende å tenke seg at en helsefagarbeider vil møte på situasjoner der en må holde i gang en

samtale med mennesker som ikke behersker norsk, og at det vil være en nyttig kompetanse å beherske muntlig engelsk til slikt bruk. En utfordring kan nok være å finne situasjoner i praksis der en får øvet på denne kompetansen. Det neste kompetansemålet i engelsk vil nok være enklere slik sett. Etter modul 5 skal deltakerne «forstå hovedinnhold og detaljer i brukermanualer knyttet til velferdsteknologi». Disse målene i engelsk kan også tjene som eksempler på at målene for fellesfagene alle ser ut til å følge en slags progresjon, selv om modulenes innhold er tematisk.

I våre casestudier var det i forbindelse med helsearbeiderfaget at lærerne var aller mest kritiske til inkluderingen av emner fra fellesfagene. En av lærerne uttrykker for eksempel følgende:

«Kunne de ikke hatt de tre matte-målene i modul 1? De siste som er i modul 5 er prosentregning, vekstfaktor og ett til. Ja, de skal jo knytte matte til helsefag, og bruke det i jobben sin, men jeg vet selv ikke helt hva vekstfaktor er, og har aldri brukt det i min tid som sykepleier. Greit at de skal kunne bruke måleredskaper, det kan man knytte opp mot de dagligdagse tingene man gjør i jobben, men andre ting er ikke like logisk».

Både denne læreren og andre lærere påpeker at mange av kompetansemålene i fellesfagene ikke er så lette å knytte til arbeidet som skal utføres. Slik sett ville det vært mer naturlig å legge fellesfagene inn i modul 1, som til gjengjeld var strukket ut over større deler av opplæringsløpet og dermed foregikk parallelt med andre moduler.

Betongfaget

Betongfagets modul 1 er likelydende med de andre forsøksplanene. Modulene for betongfaget er altså følgende: 2: *Forskalning og HMS*, 3: *Armering*, 4: *Støping* og 5: *Kundebehandling, etikk og samarbeid*. I modul 2 er det inkludert fire kompetansemål fra norsk, to fra naturfag, seks fra matematikk og tre fra engelsk. I naturfag og matematikk er fellesfagene direkte knyttet til å løse problemer i betongfaget, slik som å «kartlegge materialvalg og argumentere faglig og etisk for materialvalg som kan bidra til bærekraftig utvikling» (naturfag) og «tolke, lage og bruke skisser og arbeidstegninger på problemstillinger fra kultur- og yrkesliv og presentere og begrunne løsninger». Vi ser av begge disse målene at de er nokså komplekse. Engelskmålene er knyttet til samtale, lytteforståelse og leseforståelse, og har fokus på kommunikasjon innenfor faget. Modulene 3 og 4 har færre mål fra fellesfagene og ser ut til å være praktiske, fysiske moduler, hvor den praktiske gjennomføringen av betongfaget er i fokus. I disse modulene er det likevel trukket inn to læreplanmål fra norsk. Ett av disse, «Lese sakprosa og reflektere over innhold, form og formål» er kompetansemål både i modul 3 og i modul 4 – og dessuten i modul 5. Denne siste modulen har inkludert fire kompetansemål i norsk og ett kompetansemål i matematikk. Bortsett fra punktet om sakprosa er alle disse målene tett knyttet opp mot temaet for modulen.

Er språklæringsperspektivet tilstrekkelig ivaretatt?

I den modulbaserte fag- og yrkesopplæringen er det for alle fagene utviklet egne forsøkslæreplaner for minoritetsspråklige deltakere. Dette er fordi fag- og yrkesopplæringen skal foregå parallelt med opplæringen de trenger i norsk for å delta i det norske arbeidet og yrkeslivet. Opplæringen i norsk skal altså for en stor del være integrert. I spørreundersøkelsen til lokale forsøksledere, svarer 10 prosent at språklæringsperspektivet ikke er tilstrekkelig godt ivaretatt, mens 48 prosent svarer at de verken er

enige eller uenige i at språklæringsperspektivet er ivaretatt (se figur 1 i appendiks 2). Sammenliknet med svarene ellers, som er veldig positive, tyder dette svaret enten på at mange av deltakerne ikke synes at forsøkslæreplanene ivaretar språklæringsperspektivet spesielt godt, eller at de ikke har så høy bevissthet på dette spørsmålet selv. I det videre vil vi se på de enkelte læreplanene og hvordan språklæringsperspektivet er ivaretatt der.

Planene for de minoritetsspråklige deltakerne er i hovedsak like de andre planene, bortsett fra at de omfatter språklæringsmål, og tilpasser enkelte punkter til deltakere som ikke har norskferdigheter på høyt nivå. I modul 1 er det hele 17 kompetansemål som er knyttet til språklæring, og det er tydelig at denne modulen er særskilt rettet inn mot språklæring for minoritetsspråklige elever, noe som antakelig er fornuftig. Denne modulen skal, slik det står i planen, gjennomføres og godkjennes først, og dermed har deltakeren en del språkferdigheter på plass før den øvrige opplæringen tar til. Det er imidlertid også mulig å begynne på de øvrige modulene før modul 1 er fullført, noe ett av casestedene valgte å gjøre. Ved lærestedene i case-studiene ble modul 1 i hovedsak gjennomført på skolen, mens de øvrige modulene ble gjennomført i bedrift. Dermed var modul 1 den modulen der deltakerne har hyppigst kontakt med lærer, og dermed er det fornuftig å ha de fleste språklæringsmålene i denne modulen.

Til tross for at planene inneholder en god del språklæringsmål, er det få mål sammenliknet med *Læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*. Hvis vi bruker kompetansen lytting som eksempel, finner vi to ulike mål i forsøkslæreplanen for helsearbeiderfaget, mens vi finner fem ulike mål i *Læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge*. Målene ser vi i tabell 2:

Tabell 8.2 Lytting i forsøkslæreplanen sammenliknet med læreplanen for språklige minoriteter med kort botid

Lytting i Forsøkslæreplan for helsearbeiderfaget, språklige minoriteter	Lytting i Læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge
• lytte til og vise åpenhet overfor andres argumentasjon og bruke saklige argumenter i diskusjoner • lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i lærestoff	• lytte til og forstå muntlig norsk godt nok til å kunne følge resonnementer og delta aktivt i ulike former for muntlig kommunikasjon • lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål • lytte til, forstå og gjengi enkel informasjon fra svensk og dansk • lytte til og forstå muntlig norsk godt nok til å kunne delta i ulike muntlige aktiviteter som aktør og tilhører • lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner

Som vi ser eksempel på her, er læreplanmålene i forsøkslæreplanene ikke tatt inn direkte fra læreplanen, og dersom en skal vurdere sammenheng, må en plukke fra hverandre og analysere alle målene. Generelt ser vi at de som har utviklet forsøksplanene har vært selektive, og at de blant annet i stor grad har utelatt mål som er tilpasset en klasseromskontekst (for eksempel «lytte til, vurdere og gi

veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner»). Mange av målene i læreplanene for elever med kort botid ser dessuten ut til å være rettet inn mot elever som skal ta studiespesialisering. Slik sett er det ikke urimelig at læreplanmålene i forsøksplanene er færre. Det vil kanskje kunne gjøre det enklere å følge opp språklæringsmålene i bedriften.

I bedriftene vi intervjuet i forbindelse med casestudiene, var det nokså ulikt i hvilken grad de ansvarlige i bedriften følte ansvar for læreplanmålene knyttet til språklæring. Noen deltakere hadde kontakt med norsklærer også på modul 2-6/2-5, men kontakten var ofte sjelden eller sporadisk, og vi kunne få inntrykk av at det var preget av tilfeldighet. Vi vet selvfølgelig ikke om dette er tilfelle utenfor lærestedene i vår casestudie. Ser vi på forsøkslæreplanene for språklige minoriteter i samtlige av de tre planene, kan vi imidlertid slå fast at flere av læreplanmålene som gjelder språklæring vil være vanskelig å følge opp dersom du ikke har kompetanse som norsklærer, og dermed er det viktig at det er et godt samarbeid mellom skole og bedrift i denne sammenhengen. For eksempel vil målet «uttrykke seg med forståelig uttale og språkføring i ulike kommunikasjonssituasjoner» (modul 2 i produksjonsteknikkfaget) kreve at den som skal veilede eller vurdere dette punktet, vet hvilke trekk i språket som påvirker forståelighet og hvordan en kan hjelpe deltakere å endre på språktrekk som står i veien for forståelighet. Vi vet at dagligdagse oppfatninger av språkbruk som bærer preg av tidligere tilegnede språk, ikke stemmer godt overens med den forskningsbaserte kunnskapen på dette feltet (For eksempel Kulbrandstad, 2006). Slik sett mener vi at dette kompetansemålet, i likhet med flere av de andre kompetansemålene knyttet til språklæring, forutsetter at en lærer med en viss kompetanse innenfor norsk som andrespråk er involvert i opplæringen.

Det kan altså se ut til at forsøkslæreplanene har som utgangspunkt at hoveddelen av språkopplæringsdelen i utdanningen i hovedsak skal være unnagjort i modul 1, siden de øvrige kompetansemålene i norsk i liten grad skiller seg fra de ordinære forsøkslæreplanene. Fordelen med dette kan tenkes å være at en kan ha en lærer med kompetanse i norsk som andrespråk involvert i modul 1, mens en ikke trenger at denne læreren er involvert når deltakerne får sin opplæring i bedrift. Hvorvidt dette kan være en ulempe, avhenger av hvor deltakerne er i sin språklæringsprosess når hen begynner i fag- og yrkesopplæringen. Språklæring tar tid for de aller fleste (for eksempel Lightbown og Spada, 2013), og hvis alle kompetansemålene knyttet til språklæring er plassert i modul 1, øker dette sannsynligheten for at deltakerne må bruke lang tid i modul 1. Alternativet er altså at deltakerne tar modul 1 parallelt med de andre modulene, noe som også er mulig innenfor den modulbaserte fag- og yrkesopplæringen. Dette var nettopp tilfelle ved et av casene i vår undersøkelse, og flere lærere ser ut til å mene at dette er en fordel med hensyn til språklæring, så vel som til fellesfagene.

Oppsummering

Den overordnede problemstillingen for læreplananalysene har vært: I hvilken grad er læreplanene for den modulstrukturerte fag- og yrkesopplæringen hensiktsmessige med tanke på målgruppens og samfunnets behov? For å besvare denne problemstillingen, har vi undersøkt totalt fire forskningsspørsmål, og i det videre vil vi oppsummere resultatene våre på disse områdene.

Det første forskningsspørsmålet vi stilte, var om læreplanenes faglige innhold er relevant og i tråd med målgruppens og samfunnets behov. Vi gjorde en overordnet analyse av alle læreplanene for å undersøke dette spørsmålet. Analysene våre viser at læreplanene er tilpasset målgruppene i det at de har delt opplæringen inn i fleksible moduler, der også fellesfagsmål er inkludert. Programfagsmål fra Vg1 og Vg2 er bare i svært begrenset grad inkludert, noe som kanskje kan sees i sammenheng med at

flere mål her er rettet mot at ungdom også skal dannes til samfunnsborgere, noe som ikke er like aktuelt for voksne. Kompetansemålene i Vg3 rommer også ofte innholdet i målene fra Vg1 og Vg2. Det er likevel slik at Vg1- og Vg2-målene i større grad eksplisitt omfatter forståelse og forklaring, og forsøkslæreplanene stiller slik sett noen krav til at lærerne er bevisst at dette også må inngå i læreplanmålene i de modulisererte planene. Modulenes omfang virker rimelig med tanke på arbeidsbyrde og fleksibilitet, men som vi har sett, mener en del av lærerne at kompetansemålenes plassering i ulike moduler ikke alltid er hensiktsmessig. Modul 1 er lik for alle lærefagene, og det gjør det mulig å bygge en del grunnleggende norsk- og samfunnsfagskunnskap i modul 1. Dette kan potensielt føre til mer fleksibilitet i de øvrige modulene, i den forstand at en blir mindre avhengig av å trekke inn faglærere fra alle fellesfagene.

Videre spurte vi om hvordan læreplanene er tilpasset med tanke på faglig innhold, faglig fordypning og omfang. Når det gjelder kompetansemålene som er konkret knyttet til lærefaget, skal alle kompetansemålene fra Vg3 i LK06 være videreført i forsøkslæreplanene, og med mindre unntak er de det. Når det gjelder forsøksplanen i helsearbeiderfaget, mener vi det ville være hensiktsmessig å inkludere flere mål som omhandler kommunikasjon og samhandling. Dette er mål som er svært prominente i planene for Vg1 og Vg2 i LK06. Det virker svært rimelig å regne med at en stor del av arbeidet for en helsefagarbeider nettopp er å kommunisere med svært ulike grupper i befolkningen, og som kan befinne seg i sårbare situasjoner. Det er vår vurdering at på dette punktet dekker ikke forsøkslæreplanen for helsearbeiderfaget i den modulbaserte fag- og yrkesopplæringen det samme faglige innholdet som læreplanene for Kunnskapsløftet. Ved en revisjon av de modulbaserte læreplanene har vi imidlertid håp om at kommunikasjon og samhandling har større plass, i og med at læreplanen etter fagfornyelsen har mange kompetansemål på dette området også i Vg3. Vi finner også ellers at programfagsmål for Vg1 og Vg2 i liten grad er inkludert i forsøksplanene, og resultatet av dette synes å være at det er lagt mindre vekt på *forklaring* og *forståelse*. Vi går ut fra at rasjonale bak dette er at det ligger implisitt i målene som handler om å *utføre*. Det kan være gode grunner til dette, men vi vil understreke at denne generaliseringen av ferdighetene stiller høye krav til lærere og andre som skal operasjonalisere kompetansemålene.

Vårt neste spørsmål var *på hvilken måte fellesfagene er inkludert i læreplanene*. I all hovedsak er fellesfagene nært knyttet opp mot lærefaget i alle forsøkslæreplanene, og i lys av kunnskap om voksnes læring (for eksempel Wahlgren, 2010) virker dette hensiktsmessig. Vi merker oss likevel at læreplanmål som handler om å stille seg kritisk eller analyserende for en stor del er utelatt eller dempet i planene. Dette henger nok sammen med at deltakerne i den modulstrukturerte fag- og yrkesopplæringen ikke i utgangspunktet kvalifiserer for videre utdanning etter å ha oppnådd fag/svennebrev. Lærerne i casestudiene har påpekt utfordringer knyttet til fellesfagsmål som er plassert i ulike moduler uten noen åpenbar tilknytning til arbeidet som skal utføres. Deres råd har vært at disse målene bør plasseres i modul 1, som bør foregå parallelt med de øvrige modulene. Vår anbefaling er en kritisk gjennomgang av fellesfagsmålene, med tanke på å flytte enkelte inn i modul 1. Det er for eksempel ikke en åpenbar grunn til at læreplanmålene i engelsk skal være lettere å inkludere i opplæringen på arbeidsplassen, enn mål i samfunnsfag eller norsk.

Vårt tredje og siste spørsmål handler nettopp om norskopplæring, i det det spør om *språklæringsperspektivet er tilstrekkelig ivare tatt*. Språklæringsperspektivet er ivare tatt i den forstand at kompetansekravene i språk er nært knyttet opp mot Det felles europeiske rammeverket for språk, på samme måte som annen norskopplæring for nyankomne. Å veilede og vurdere i tråd med

kompetansemålene knyttet til språkopplæring krever innsikt i språket som system og i språklæring, noe som innebærer at en lærer med kompetanse innenfor norsk som andrespråk bør være involvert i opplæringen knyttet til disse læreplanmålene. Det kan hende det er derfor forsøksplanene har konsentrert de fleste språklæringsmålene i modul 1 i forsøksplanene for språklige minoriteter. I lys av kunnskap fra andrespråklæring (for eksempel Lightbown og Spada, 2013), mener vi at dersom en slik konsentrasjon i modul 1 skal være vellykket, må modul 1 strekkes ut i tid, og foregå parallelt med de øvrige modulene.

Litteratur

- Andreasen, K. E. og Rasmussen, P. (2016). *Realkompetence og erhvervsuddannelse for voksne*. (Cepra-sriben 21). Hentet fra <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/173>
- Aspøy, T. M. og Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang*. (Fafo-notat 2012: 17). Hentet fra: https://www.fafo.no/media/com_netsukii/10163.pdf
- Befring, E. (2008). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Breilid, N. og Dyrnes, E. M. (2017). *Bestyrkende faktorer som fremmer en positiv overgang fra skole til varig arbeidslivstilknytning for elever i lære kandidatordningen*. Scandinavian Journal of Vocations in Development. Hentet fra <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2507419/SJVD%2bBreilid%2bDyrnes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cedefop. (2015). *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training*. (Working paper 26). Hentet fra https://www.cedefop.europa.eu/files/6126_en.pdf
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects. I F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (red.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Toronto: Sage Publications
- Diep, A.N., Zhu, C., Cocquyt, C., de Greef, M., Vo, M.H., Vanwing, T. (2019). *Adult learners' needs in online and blended learning*, Australian Journal of Adult Learning, 59, 2. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235812.pdf>
- Dyrnes, E. M. & Sträng, D. R. (2021). Arbeidsinkludering som en vei til varig arbeidslivstilknytning og et verdig voksenliv: Hvordan metoder for arbeidsinkludering kan brukes i opplæringen av lærekandidater. Nordic Journal of Vocational Education and Training. Hentet fra <https://njvet.ep.liu.se/article/view/3222>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idèbærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2007). *Læreplan for kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 5, 2007.
- Fyhn, T., Radlick, R. L. og Sveinsdottir, V. (2021). *Unges som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET). En analyse av unge i NEET-kategorien*. (Norce helse 2:2021). Hentet fra <https://norce-research.brage.unit.no/norce-research-xmlui/bitstream/handle/11250/2770190/Sluttrapport%2bNEET.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Garmannslund, P. E. og Witsø, H. (2017). *Lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger*. Nordic Journal of Vocational Education and Training. Vol. 7, No. 1, 23–41. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/larings--og-arbeidsvaner-hos-larlinger/>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

- Hauane, M. og Brekke, K. A. (2018). *Kan økonomiske bekymringer påvirke kognitiv ytelse?* Samfunnsøkonomen, 132(1). Hentet fra <https://samfunnsokonomene.no/wp-content/uploads/2019/04/Samfunns%C3%B8konomen-nr-1-2018-1.pdf>
- Hauch, A. & Jørgensen, J. R. (2008). *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse – en håndbog*. (Undervisningsministeriets håndbogsserie, nr. 3, 2008). Hentet fra <http://static.uvm.dk/publikationer/2008/rkvivoksen/>
- Høst, H. (2008). Inkludering av voksne i VET. I H. Høst (red.) *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk* (NIFU rapport 2008:20). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/320175/>
- Høst, H. (red). (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Sluttrapport*. (Nifu-Rapport 14:2015). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/284140/NIFURapport2015-14.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Inglar, T. (2011). Læreplanforskning og dokumentanalyse. I T. Berg og P.H.B. Walstad (red.). *Om å tolke og forstå tekster*. Oslo: HiOA Tema utgivelser
- Jacobsen, S. E. (2017). *Vanskelig å lære norsk på norske byggeplasser*. Forskning.no. Hentet fra <https://forskning.no/sprak-arbeid-innvandring/vanskelig-a-laere-norsk-pa-norske-byggeplasser/344465>
- Johnson, D. R., Scheitle, C. P., Ecklund, E. H. (2019). *Beyond the In-Person Interview? How Interview Quality Varies Across In-person, Telephone, and Skype Interviews*. Social science computer review, 39(6), 1142–1158. <https://doi.org/10.1177/0894439319893612>
- Jones, H. Ryssevik, J. og Dahle, M. (2020). *Deltakere, opplæringsløp, resultater – erfaringer fra tre år med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring*. (Ideas2evidence 15:2020). Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/nb/publications/deltakere-opplaeringslop-resultater-erfaringer-fra-tre-ar-med-modulstrukturert-fag-og>
- Kilskar, S. S., Wasilkiewicz, K., Nygaard, B. og Øren, A. (2017). Flerkulturelle arbeidsplasser i byggenæringen - kartlegging av muligheter og utfordringer. (Sintef-rapport). Hentet fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2586389>
- Kulbrandstad, L.A. (2006). Holdninger til «utenlandsk aksent». I H. Sandøy og K. Tenfjord: *Den Nye norske? :nokre peilepunkt under globaliseringa*. Novus
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring*. Meld. St. 16 (2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. I Meld. St. 21 (2020-2021). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Leirvik, M. S. og Anne Balke Staver, A. B. (2019). *Fag- og yrkesopplæring for voksne minoritetsspråklige. Hvordan inkludere flere flyktninger fra introduksjonsprogrammet?* (NIBR-RAPPORT 2019:2). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/1300>
- Lerfaldet, H., Sætrang, S. G., Høgestøl, A., Monsen, M. og Randen, G. T. (2020). *Kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere*. (ideas2evidence-rapport 6.2020). Hentet fra

<https://www.ideas2evidence.com/nb/publications/kvalitet-i-norskopplaering-voksne-innvandrere>

- Lerfaldet, H., Eikrem, A. og Kristoffersen, E. M. (2022). *Forberedende voksenopplæring. Evaluering etter fire år med forsøk*. ideas2evidence rapport 2/2022
- Lightbown, P.M. og Spada, N. (2013) *How languages are learned*. Oxford: Oxford Handbooks for Language Teaching.
- Monsen, M. (2021). Om å investere i R-U-M-P-E: En etnografisk studie av lese- og skriveopplæringen for voksne innvandrere. I M. Monsen og V. Pajaro: *Andrespråkslæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen damm akademisk.
- NOU 2008: 18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/no_u200820080018000dddpdfs.pdf
- NOU 2009: 10. (2009). *Fordelingsutvalget*. Finansdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/8aeb49e1528f414091fc1cc36ec1137b/no/pdfs/no_u200920090010000dddpdfs.pdf
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2021, 3. desember). *Core competencies*. Hentet fra https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf
- Olsen, O.J. og Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige studieretninger. I: Høst, H. (red.) *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen*. (Nifu-rapport 21/2013). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280431>
- Pedersen, M. S. og Winsnes, K. (2018). *Arbeid og Språk: et samspill*. (Kompetanse Norge). Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/arbeid-og-spraket-samspill/>
- Roberts, C. (2010). *Language socialization in the workplace*. Annual Review of Applied Linguistics, 30, 211-227.
- Skulstad, I. (2021). *Masteroppgave i VL 3900, Voksnes Læring*. (Upublisert masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Solsvik, A. (2021, 30. august). *Bruk av språkmentorer skal styrke sysselsettingen i Norge!* Hentet fra <https://nvl.org/content/bruk-av-sprakmentorer-skal-styrke-syssselsettingen-i-norge>
- Skutlaberg, L. S. og Dahle, M. (2019). *Forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring*. Ideas2evidence-notat 1/2019). Hentet fra <https://ideas2evidence.com/publications/forsok-med-modulstrukturert-fag-og-yrkesopplaering-voksne>
- Udir. (2019). *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass? En kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hvorfor-far-ikke-alle-sokere-lareplass/>

- Udir. (2020). *Søkere som har fått læreplass – utdanningsprogram, 2011- 2020* [Statistikk].
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/sokere-og-larekontrakt/sokere-sortert-etter-utdanningsprogram/>
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser: Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*.
København: Akademisk Forlag.

Appendiks 1 – Spørreskjema til lokale forsøksledere³²

Velkommen til denne spørreundersøkelsen om MFY-forsøket [i forsøkssted]

Undersøkelsen er en del av evalueringen av MFY-forsøket og kombinasjonsforsøket som ideas2evidence, SNF og Høgskolen i Innlandet gjennomfører for Kunnskapsdepartementet.

Du vil få spørsmål om hvordan dere gjennomfører forsøket hos dere og hvordan du vurderer noen av de rammene som er satt for forsøket. Undersøkelsen vil ta ca. 15 minutter.

q1

Vennligst kryss av for hvilke lærefag dere tilbyr i MFY:

- ☐ Fiske og fangst
- ☐ Gjenvinningsfaget
- ☐ Institusjonskokkfaget/Kokkfaget
- ☐ Logistikkfaget
- ☐ Produksjonsteknikkfaget
- ☐ Renholdsoperatørfaget
- ☐ Salgsfaget
- ☐ Malerfaget
- ☐ Betongfaget
- ☐ Rørleggerfaget
- ☐ Trevare- og bygginnredningsfaget
- ☐ Helsearbeiderfaget

q2

Vennligst kryss av for de fagene der dere samarbeider med et opplæringskontor:

- ☐ Fiske og fangst
- ☐ Gjenvinningsfaget
- ☐ Institusjonskokkfaget/Kokkfaget
- ☐ Logistikkfaget
- ☐ Produksjonsteknikkfaget
- ☐ Renholdsoperatørfaget
- ☐ Salgsfaget
- ☐ Malerfaget
- ☐ Betongfaget
- ☐ Rørleggerfaget
- ☐ Trevare- og bygginnredningsfaget
- ☐ Helsearbeiderfaget

³² Undersøkelsen var delt i to deler; én del med spørsmål om det ordinære MFY-forsøket og én del med spørsmål om kombinasjonsforsøket. Vi har bare inkludert den delen av skjemaet som handler om det ordinære MFY-forsøket i dette vedlegget. Den delen av spørreskjemaet som handler om kombinasjonsforsøket, er inkludert i rapporten om kombinasjonsforsøket.

q3

Kartlegger dere noe av følgende når deltakerne tas inn i forsøket?

Her ønsker vi å vite om dere forsøker å avdekke disse forholdene i inntaksfasen, uavhengig av hvilken metode dere benytter. Flere svar mulig.

- ☐ Lærevansker
☐ Lese- og skrivevansker
☐ Norskferdigheter
☐ Grunnleggende ferdigheter
☐ Andre forhold: _____
☐ Ingen av disse

q4

Vi ønsker å vite mer om deltakergruppa i deres forsøk. Vennligst anslå hvor mange i deres deltakergruppe som har følgende:

	Ingen	Mindre enn halvparten	Et flertall	Alle	Vet ikke
Lærevansker	☐	☐	☐	☐	☐
Lese- og skrivevansker	☐	☐	☐	☐	☐
Svake norskferdigheter	☐	☐	☐	☐	☐
Svake grunnleggende ferdigheter	☐	☐	☐	☐	☐

q5

Sammenlignet med andre deltakere, i hvilken grad gis det ekstra tilpasning eller oppfølging fra skole/karrieresenter eller bedrift til deltakere med:

	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Lærevansker	☐	☐	☐
Lese- og skrivevansker	☐	☐	☐
Svake norskferdigheter	☐	☐	☐
Svake grunnleggende ferdigheter	☐	☐	☐

q6

Har dere iverksatt noen av følgende tiltak for å følge opp minoritetsspråklige deltakere:

Flere svar mulig

- ☐ Individuell språkveiledning fra lærer på arbeidsplassen
☐ Samlinger/kurs med vekt på språklæring, individuelt eller i gruppe
☐ Språkmentor
☐ Kompetanseheving blant personell som følger opp minoritetsspråklige deltakere (lærere, veiledere i bedrift, andre)
☐ Annet, skriv inn _____

q7

Hvor ofte er representanter fra skole/karrieresenter normalt ute i bedriften for å gi deltakere faglig oppfølging/undervisvurdering?

Dersom dette varierer mellom deltakere, angi hva som er hovedmønsteret

- ☐ Ukentlig
- ☐ Månedlig
- ☐ Kvartalsvis
- ☐ Halvårlig

Betong- og helsearbeiderfaget

I de neste spørsmålene ønsker vi å vite mer om hvem som samarbeider om faglig oppfølging/undervisvurdering av deltakerne. Ettersom dette kan variere mellom lærefagene i forsøket, har vi valgt å avgrense spørsmålet til å gjelde to lærefag: helsearbeiderfaget og betongfaget.

Du vil få spørsmål om det faget dere tilbyr, eller om begge fag dersom dere tilbyr både betongfag og helsearbeiderfag.

q8

Hvem samarbeider om faglig oppfølging/undervisvurdering av deltakerne i følgende lærefag?

	Betongfaget	Helsearbeiderfaget
Fellesfaglærer	☐	☐
Programfaglærer	☐	☐
Veileder i bedrift	☐	☐
Representant fra opplæringskontor	☐	☐
Andre	☐	☐
Det er ikke noe samarbeid om faglig oppfølging/undervisvurdering	☐	☐

q9

Du har svart at «andre» deltar i samarbeid om faglig oppfølging/undervisvurdering av deltakerne i Vennligst spesifiser hvem «andre» er:

Her er vi ute etter rolle/funksjon, ikke navn på enkeltpersoner

--

q10

Hva samarbeider de ulike partene om i betongfaget?

	Planlegging av deltakernes opplæringsløp	Felles læreplanforståelse	Yrkesretting av fellesfagene	Undervisvurdering
Fellesfaglærer	☐	☐	☐	☐
Programfaglærer	☐	☐	☐	☐
Veileder i bedrift	☐	☐	☐	☐
Representant fra opplæringskontor	☐	☐	☐	☐
Andre	☐	☐	☐	☐

q11

Kan dere beskrive nærmere hvordan dere organiserer undervisvurderingen og samarbeidet rundt det i betongfaget?

--

q12

Hva samarbeider de ulike partene om i helsearbeiderfaget?

	Planlegging av deltakernes opplæringsløp	Felles læreplanforståelse	Yrkesretting av fellesfagene	Undervisvurdering
Fellesfaglærer	☐	☐	☐	☐
Programfaglærer	☐	☐	☐	☐
Veileder i bedrift	☐	☐	☐	☐
Representant fra opplæringskontor	☐	☐	☐	☐
Andre	☐	☐	☐	☐

q13

Kan dere beskrive nærmere hvordan dere organiserer undervisvurderingen og samarbeidet rundt det i helsearbeiderfaget?

--

q14

Hvordan vil du vurdere den faglige oppfølgingen som deltakerne får av bedriftene i følgende fag?

Vi er klar over at dette vil kunne variere fra bedrift til bedrift. Velg det som oppsummerer hovedinntrykket ditt.

	Svært dårlig	Dårlig	Verken god eller dårlig	God	Svært god
Betongfaget	☐	☐	☐	☐	☐
Helsearbeiderfaget	☐	☐	☐	☐	☐

Bedriftene i MFY

Vi ønsker å vite mer om bedriftene dere samarbeider med.

Merk at vi her spør om bedrifter i alle lærefag, ikke bare helsearbeider -eller betongfaget.

q33

I hvilken grad opplever dere at bedriftene stiller følgende krav for å ta inn deltakere fra MFY-forsøket:

Vi er klar over at dette vil kunne variere fra bedrift til bedrift. Velg det som oppsummerer hovedinntrykket ditt.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Deltakeren har høy motivasjon for å delta (1)	☐	☐	☐	☐	☐

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Deltakeren har et grunnleggende norskspråklig nivå (2)	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakeren har et visst faglig nivå (3)	☐	☐	☐	☐	☐

q15

Er bedriftene dere samarbeider med godkjente lærebedrifter?

- ☐ Ja, alle
☐ Ja, de fleste
☐ Ja, noen
☐ Nei

q16

Hvor mange av bedriftene i ulike fag er godkjente lærebedrifter?

	Alle	Noen	Ingen
Fiske og fangst	☐	☐	☐
Gjenvinningsfaget	☐	☐	☐
Institusjonskokkfaget/Kokkfaget	☐	☐	☐
Logistikkfaget	☐	☐	☐
Produksjonsteknikkfaget	☐	☐	☐
Renholdsoperatørfaget	☐	☐	☐
Salgsfaget	☐	☐	☐
Malerfaget	☐	☐	☐
Betongfaget	☐	☐	☐
Rørleggerfaget	☐	☐	☐
Trevare og bygginnredningsfaget	☐	☐	☐
Helsearbeiderfaget	☐	☐	☐

q17

Betaler noen av bedriftene lærlingelønn til deltakerne i MFY?

- ☐ Ja
☐ Nei

q18

Hvor mange av bedriftene betaler lærlingelønn til deltakere som får opplæring i MFY?

	Alle	Noen	Ingen
Fiske og fangst	☐	☐	☐
Gjenvinningsfaget	☐	☐	☐
Institusjonskokkfaget/Kokkfaget	☐	☐	☐
Logistikkfaget	☐	☐	☐
Produksjonsteknikkfaget	☐	☐	☐
Renholdsoperatørfaget	☐	☐	☐
Salgsfaget	☐	☐	☐
Malerfaget	☐	☐	☐
Betongfaget	☐	☐	☐

	Alle	Noen	Ingen
Rørleggerfaget	☐	☐	☐
Trevare og bygginredningsfaget	☐	☐	☐
Helsearbeiderfaget	☐	☐	☐

q19

Mottar bedriftene i MFY tilskudd/kompensasjon fra fylket?

- ☐ Ja, alle
☐ Ja, de fleste
☐ Ja, noen
☐ Nei
☐ Vet ikke

q20

Hvor mange bedrifter i de ulike lærefagene får tilskudd/kompensasjon fra fylket/skolen?

	Alle	Noen	Ingen	Vet ikke
Fiske og fangst	☐	☐	☐	☐
Gjenvinningsfaget	☐	☐	☐	☐
Institusjonskokkfaget/Kokkfaget	☐	☐	☐	☐
Logistikkfaget	☐	☐	☐	☐
Produksjonsteknikkfaget	☐	☐	☐	☐
Renholdsoperatørfaget	☐	☐	☐	☐
Salgsfaget	☐	☐	☐	☐
Malerfaget	☐	☐	☐	☐
Betongfaget	☐	☐	☐	☐
Rørleggerfaget	☐	☐	☐	☐
Trevare og bygginredningsfaget	☐	☐	☐	☐
Helsearbeiderfaget	☐	☐	☐	☐

q21

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om modulstrukturen?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulstrukturen gjør det lettere for deltakerne å ha oversikt over opplæringsløpet sitt	☐	☐	☐	☐	☐
Modulstrukturen gjør det lettere å tilpasse opplæringsløpet etter deltakernes faglige behov	☐	☐	☐	☐	☐
Modulstrukturen gjør det lettere å gjenoppta opplæring senere	☐	☐	☐	☐	☐
Bedriftens behov må styre hvilke kompetansemål deltakerne arbeider med til enhver tid	☐	☐	☐	☐	☐

q22

Basert på din erfaring med modulbasert fag- og yrkesopplæring så langt, hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om innholdet i læreplanene:

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
MFY-læreplanene er godt tilpasset voksnes behov	☐	☐	☐	☐	☐
MFY-læreplanene gir tilstrekkelig grunnlag for å gå opp til fagprøven	☐	☐	☐	☐	☐
Språklæringsperspektivet er godt ivaretatt i MFY-læreplanene for minoritetsspråklige	☐	☐	☐	☐	☐

q23

Kunnskapsdepartementet har gitt føringer om at opplæringen i helsearbeiderfaget og lærefagene innenfor bygg- og anleggsteknikk skal foregå innenfor rammene av lærlingeordningen.

Vi ønsker å få deres vurderinger av dette. Vennligst ta stilling til følgende påstander:

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Det er et godt grep å bruke lærlingordningen som ramme for opplæringen i MFY	☐	☐	☐	☐	☐
Å bruke lærlingeordningen er viktig for å sikre kvalitet på opplæringen	☐	☐	☐	☐	☐
At opplæringen foregår innenfor rammene av lærlingeordningen, gir en trygghet for bedriftene	☐	☐	☐	☐	☐

q24

Har du andre synspunkter som du ønsker å legge til når det gjelder kravet om at opplæringen skal foregå innenfor lærlingeordningen?

Vennligst beskriv kort

q25

Hvordan vurderer du samarbeidet dere har i MFY med følgende aktører?

	Svært dårlig	Dårlig	Verken godt eller dårlig	Godt	Svært godt	Ikke relevant
Bedrifter	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Opplæringskontor	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Svært dårlig	Dårlig	Verken godt eller dårlig	Godt	Svært godt	Ikke relevant
Ansvarlig etat for introduksjonsprogrammet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
NAV (utenom introduksjonsprogram)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

q26

Flere sektorer har ansvar på opplæringsområdet: opplæringssektoren, arbeids- og velferdssektoren og integreringssektoren. Det er et mål at MFY-forsøket skal bidra til bedre samordning mellom disse sektorene.

Kryss av for de punktene der du mener det er behov for endringer for å oppnå dette:

Flere svar mulig

- ☐ Lover/forskrifter
- ☐ Myndighet/mandat
- ☐ Forvaltningsnivåer i opplæringssektoren
- ☐ Rolleavklaring
- ☐ Kommunikasjon
- ☐ Ingen av disse

q27

Du har svart at det er behov for endring på ett eller flere av områdene over. Kan du utdype hvilke endringer du ser behov for på disse områdene?

q28

Vi ønsker å vite hvordan Covid-19 pandemien har påvirket MFY-forsøket hos dere. Vennligst kryss av for alternativene som passer.

Flere svar mulig

- ☐ Pandemien har ført til mer digital undervisning
- ☐ Pandemien har gjort det vanskelig å prioritere pedagogisk utviklingsarbeid
- ☐ Pandemien har gjort det vanskelig å tilby opplæring i bedrift
- ☐ Pandemien har ført til utfordringer med å følge opp deltakeren ute på arbeidsplassen
- ☐ Pandemien har gjort det vanskelig å rekruttere nye lære plasser
- ☐ Annet, skriv inn: _____
- ☐ MFY-forsøket har i liten eller ingen grad blitt påvirket av pandemien

q29

Du har svart at pandemien har gjort det vanskelig å tilby opplæring i bedrift. Hva er grunnen til det, og er det noen lærefag eller deltakere som har vært særlig rammet?

q30

I hvilken grad har du opplevd utfordringer med følgende i MFY-forsøket?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Å rekruttere bedrifter	☐	☐	☐	☐	☐
Å finne aktuelle deltakere	☐	☐	☐	☐	☐
Å tilby arbeidsgivere tilstrekkelig oppfølging	☐	☐	☐	☐	☐
Å gjennomføre realkompetansevurdering	☐	☐	☐	☐	☐
Å vurdere når deltakere kan gå videre til neste modul	☐	☐	☐	☐	☐
Å sikre tilstrekkelig støtte til livsopphold for deltakerne	☐	☐	☐	☐	☐
At deltakere ikke får tilstrekkelig oppfølging fra bedriften	☐	☐	☐	☐	☐
At deltakere med svake norskferdigheter trenger mye oppfølging	☐	☐	☐	☐	☐

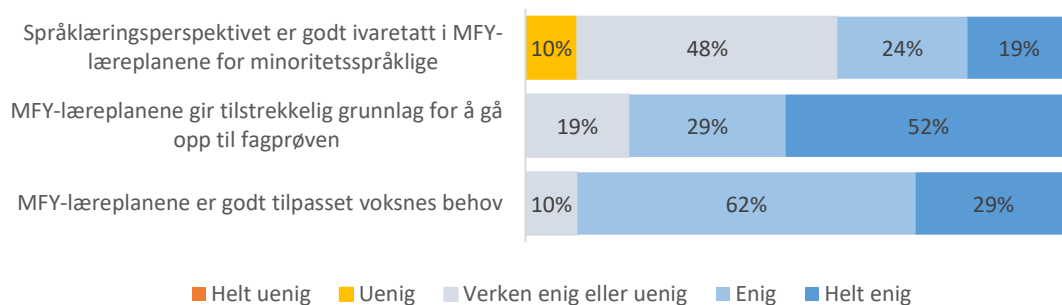
q32

Hva vil du beskrive som det beste grepet dere har tatt lokalt, som kan ha overføringsverdi til andre når forsøket etter hvert skal gjøres til en permanent ordning?

Takk for at du svarte på undersøkelsen!

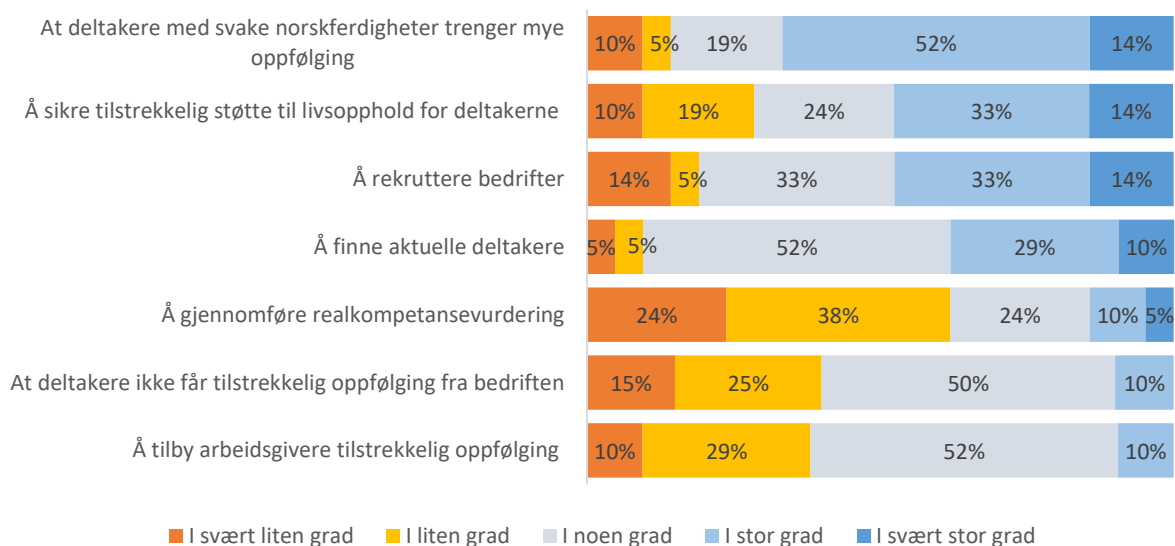
Appendiks 2 – Supplerende figurer

Figur 1: Basert på din erfaring med modulbasert fag- og yrkesopplæring så langt, hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om innholdet i læreplanene?



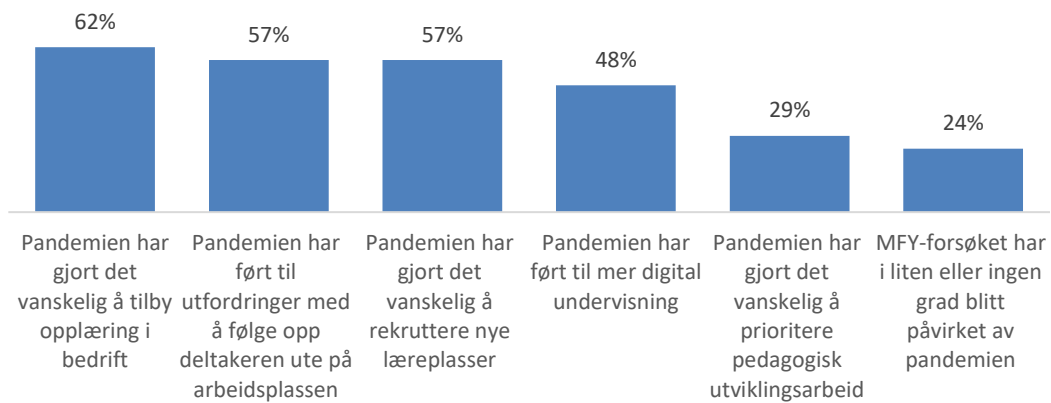
Figur 2: I hvilken grad har du opplevd utfordringer med følgende i forsøket? (N=21).

Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.



Figur 3: Hvordan har Covid-19 pandemien påvirket MFY-forsøket hos dere? (N=21).

Kilde: Spørreundersøkelse blant forsøksledere.





IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap