

Rapport 2007-003

**Erfaringer fra KUP
– Råd til BKA**

Erfaringer fra KUP – Råd til BKA

Utarbeidet for
Vox, nasjonalt senter for
læring i arbeidslivet

Innhold:

SAMMENDRAG OG KONKLUSJONER	1
1 BAKGRUNN, PROBLEMSTILLING OG METODE	5
1.1 Bakgrunn	5
1.2 Problemstilling	6
1.3 Metode	7
1.3.1 Tidligere utredninger	7
1.3.2 Sluttrapporter	8
1.3.3 Intervjuer med prosjektaktører	9
2 BASISKOMPETANSE: MARKED OG POLITIKK	11
2.1 Situasjonen i Norge	11
2.1.1 Basale lese/skrive/regneferdigheter	11
2.1.2 IKT-ferdigheter	13
2.1.3 Basisferdigheter blant innvandrere	14
2.1.4 Opplæring blant personer med lave basisferdigheter	14
2.1.5 Problemer med manglende basiskompetanse	15
2.2 Imperfeksjoner i opplæringsmarkedet	17
2.2.1 Eksterne effekter og små muligheter for avkastning	17
2.2.2 Asymmetrisk informasjon og transaksjonskostnader	20
2.3 Internasjonale anbefalinger	22
2.4 Løsninger i Danmark og England	24
2.4.1 Institusjonalisert tilbud om basisopplæring (Danmark)	24
2.4.2 Desentralisert tilbud om basisopplæring (England)	24
2.5 Norsk kompetansepolitikk	25
2.5.1 Kompetansereformen	25
2.5.2 Kompetanseutviklingsprogrammet	26
2.5.3 Program for basiskompetanse i arbeidslivet	27
2.5.4 Den norske modellen så langt	27
2.6 KUP: Evalueringsresultater	28
2.6.1 Opplæring som har fått støtte fra KUP	28
2.6.2 Eksterne effekter	30
2.6.3 Asymmetrisk informasjon	32
3 ERFARINGER FRA 26 KUP-PROSJEKTER	33
3.1 Kategorisering av prosjektene	33
3.1.1 Målgruppene og deres tilknytning til arbeidslivet	34
3.1.2 Typer opplæringsleverandører	35
3.2 Kvalitative beskrivelser av prosjektene	36
3.2.1 Mål	36
3.2.2 Læring	38
3.2.3 Hindringer	50
3.2.4 Resultater	53
3.2.5 Samarbeid	63
3.2.6 Nyskaping	68
3.2.7 Kostnader og KUP-støtte til prosjektene	73
3.3 Oppsummering av utfordringer	76
3.3.1 Erfaringer fra prosjekter som dreier seg om basisferdigheter	77

3.3.2	Utfordringer i lese/skrive/regne- og tilretteleggingsprosjekter.....	77
3.3.3	Utfordringer i norskprosjekter	80
3.3.4	Utfordringer i IKT-prosjekter	81
4	RÅD FOR BKA	83
4.1	Råd for lese/skrive/regne- og tilrettelagt opplæring	83
4.1.1	Større bevilgninger for å bøte på eksterne effekter.....	83
4.1.2	Institusjonalisering av opplæringen	84
4.1.3	Strategi for å øke kunnskapen om behov, muligheter og nytte.....	85
4.1.4	Konkrete råd fra KUP- til BKA-prosjekter.....	88
4.2	Råd for norskopplæring	89
4.2.1	Innvandrere, arbeidsmarked og språkferdigheter	89
4.2.2	Eksisterende tilbud.....	90
4.2.3	Synspunkter/erfaringer fra Vox	91
4.2.4	Støtte til norskopplæring gjennom BKA	92
4.3	Råd for IKT.....	93
	LITTERATURLISTE:.....	95
	VEDLEGG 1: LISTE OVER INTERVJUER	99
	VEDLEGG 2: AKTØRER I DE 26 PROSJEKTENE.....	101
	VEDLEGG 3: DANMARK OG ENGLAND.....	115

Sammendrag og konklusjoner

Resymé

Mange voksne mangler grunnleggende ferdigheter i lesing/skriving/regning og IKT. Likevel er etterspørselen etter opplæring lav. På oppdrag for Programstyret i Kompetanseutviklingsprogrammet/Vox har ECON undersøkt noen opplæringstiltak innenfor dette området for å gi råd om hvordan økonomisk støtte til slik opplæring best kan utformes. Vårt viktigste råd er at det legges opp en strategi for å aktivere medspillere på lokalplan til å ta et større ansvar for å motivere og informere om manglende ferdigheter samt muligheter for og nytteverdien av opplæring.

Bakgrunn

I årene 2000 til 2002 ble det gjennomført flere reformer som gir voksne rett til utdanning på grunnskole- og videregående nivå, samt mulighet til å søke høyere utdanning basert på realkompetanse.

Som et ledd i iverksettingen av reformene ble Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) etablert i 2000. KUP er en tilskuddsordning som har gitt tilskudd til over 700 etter- og videreutdanningstiltak. KUP har bidratt til å identifisere og dekke kompetansebehov i arbeidslivet, skape samarbeidsarenaer for arbeidslivet og utdanningssektoren, samt utvikle opplæringstilbud tilpasset arbeidslivets behov.

I 2006 erstattes KUP med en ny tilskuddsordning: Program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA). Internasjonale undersøkelser viser at 30-40 prosent av den voksne befolkningen har så svake lese/skrive/regneferdigheter at de kan ha problemer med å fungere i dagens arbeids- og samfunnsliv. Innvandrere og personer utenfor arbeidslivet er overrepresentert blant disse. BKA skal sørge for at flere voksne skaffer seg de ferdighetene i lesing, skriving, rekning og IKT som de trenger for å mestre krav og utfordringer i arbeids- og samfunnsliv.

For å målrette BKA mest mulig ønsker Vox å systematisere erfaringer fra KUP-tiltak der det har blitt gitt opplæring i basisferdigheter.

Problemstilling

Vox har på denne bakgrunn engasjert ECON for å gjøre en systematisk gjennomgang av aktuelle opplæringstiltak. Mer konkret har ECON fått i oppdrag å undersøke:

- *Kjennetegn ved opplæringstiltakene, herunder spørsmål om bakgrunnen for tiltakene, læringsmetoder, kombinasjon arbeid/opplæring, motiveringsarbeid, opplæringsleverandører og kostnader knyttet til opplæringen.*
- *Resultater av opplæringen, herunder spørsmål om resultater i virksomhetene, for deltakerne, endringer i holdninger til opplæring, suksessfaktorer og sammenheng mellom kvaliteten på opplæringen og resultater.*
- *Betydningen av tilskudd fra KUP, herunder om opplæringen ville blitt gjennomført uten tilskudd og om KUP har stimulert omfang og bredde av de utdanningene som tilbys, gjennom å stimulere etterspørselen.*

- *Utforming av tilskuddsordninger, herunder spørsmål om hvordan myndighetene kan legge til rette for etter- og videreutdanning, om det bør etableres permanente stimulerings tiltak for etter- og videreutdanning og om det bør fastsettes satser for tilskudd til etter- og videreutdanning.*

For å besvare disse spørsmålene har vi gått i gjennom sluttrapportene på 26 opplærings tiltak i KUP der det har blitt gitt opplæring i basisferdigheter. Vi har videre intervjuet tilbydere og etterspørere av opplæring i et utvalg av disse tiltakene. Til slutt har vi gått igjennom evalueringer av KUP og enkeltstående tiltak, utredninger om utfordringer knyttet til manglende basiskompetanse, samt erfaringer fra England og Danmark.

Konklusjoner og tilrådinger

Opplæringstiltakene – få og ulike

De 26 opplæringstiltakene vi har undersøkt varierer betydelig. Vi skiller mellom fire typer opplæring: lesing/skriving/regning, tilrettelagt fagopplæring, IKT og norsk for innvandrere. Vi skiller også mellom fem typer tiltaksansvarlig: virksomheter som ønsker opplæring for sine ansatte, opplæringstilbydere, kompetansemeklere som kobler virksomheter og opplæringstilbydere, samt kommuner og attføringsbedrifter som tilrettelegger opplæring for personer utenfor arbeidslivet.

Når variasjonen i innhold og rammer rundt opplæringstiltakene er såpass store kan vi kun trekke overordnede slutninger:

- Alle tiltakene har som mål at arbeidstakerne skal kunne utføre sine arbeidsoppgaver mer effektivt gjennom å øke sin kompetanse.
- Alle tiltakene oppgir også at de har benyttet varierte metoder; klasseromsundervisning, gruppearbeid, selvstendig arbeid med mer. Mange har tatt i bruk IKT i opplæringen og nesten alle har kombinert opplæring og arbeid. Stort sett er erfaringene med IKT og kombinasjonen arbeid/opplæring vellykket.
- I nesten alle lese/skrive/regnetiltakene har det vært svært viktig å bruke tid på å motivere deltakerne til å melde seg på kurs og til å fullføre. Motiveringsarbeidet krever langvarig og målrettet innsats. Personer med lese- og skrivevansker har gjerne dårlige erfaringer fra skolen og manglende tro på egne evner til å lære. De andre opplæringstiltakene har ikke møtt motivasjonsproblemer på samme måte.
- Opplæringsleverandørene spenner fra andre ansatte i virksomhetene der deltakerne arbeider, til høyskoler, via små og store private leverandører, offentlige skoler og voksenopplæringsinstitusjoner. De fleste tiltaksansvarlige (som ikke selv tilbyr opplæring) var fornøyd med leverandøren de valgte.
- Kostnadene per deltaker i opplæringstiltakene varierer relativt betydelig. Tilskuddene fra KUP varierer også, men noe mindre.

Resultater av opplæringen – lett å verdsette, men vanskelig å måle

De fleste tiltaksansvarlige er fornøyd med måloppnåelsen på sine tiltak. Det samme gjelder deltakere og virksomheter med ansatte som har fått opplæring. Både tiltaksansvarlige på lese/skrive/regnetiltakene og på IKT-tiltakene sier at deltakerne har blitt dyktigere i jobben. De som har fått opplæring i lese/skrive/regne skal også ha fått mer selvtillitt, og det skal ha blitt større åpenhet om lese- og skrivevansker og bedre arbeidsmiljø. Ingen har klart å måle eventuell økonomisk gevinst av opplæringen. Og

informasjonen om kvaliteten på læringsmetodene og resultatene er ikke detaljert nok til at det er mulig å si om det er systematiske forskjeller mellom kvaliteten på opplæringen og utbyttet for bedrift og deltakere.

KUP – nødvendig støtte for mange opplæringstiltak

KUP har stimulert både tilbuds- og etterspørselssiden i etter- og videreutdanningsmarkedet. Selv om noen av virksomhetene i de 26 opplæringstiltakene tidligere har gitt de ansatte grunnleggende opplæring uten å motta støtte, har nok KUP bidratt vesentlig til gjennomføringen av prosjektene. Noen ville ikke blitt gjennomført i det hele tatt uten KUP og mange ville fått en mindre omfang. Denne stimulansen vil neppe ha varig effekt dersom støtten opphører. Markedet har så mange strukturelle svakheter trolig bare kan rettes ved permanent offentlige støtte. Grunnene til det er:

- Opplæring har generelt større samfunnsøkonomisk enn bedriftsøkonomisk betydning. Det betyr at de økonomiske incentivene til å sette i gang opplæring er for svake for den enkelte virksomhet.
- Det er trolig manglende kunnskap om problemet med svake basisferdigheter. For virksomheter er det transaksjonskostnader forbundet med å orientere seg i opplæringsmarkedet og for leverandørene er det kostnader forbundet med å forstå hva virksomhetene etterspør av opplæring.

Det er nødvendig med permanent økonomisk støtte

Vårt svar på hvordan myndighetene best kan legge til rette for etter- og videreutdanning er altså å etablere permanente økonomiske støtteordninger som ivaretar det opplæringsbehovet som markedet ikke selv sørger for.

Hvordan disse støtteordningene skal utformes avhenger av målgruppe og opplæringsbehov. Det er naturlig å skille mellom opplæring i lesing/skriving/ regning, tilrettelagt fagopplæring, IKT og norsk for innvandrere. Både målgruppene, metodikken og utfordringene kan variere mellom disse fire områdene.

Noe støtte bør institusjonaliseres på sikt og noe bør finansiere prosjekter

Vi mener at på sikt vil det beste være å institusjonalisere støtten til opplæring i lesing/skriving/regning og norsk for innvandrere. Gitt de store manglene i basisferdigheter, er det naturlig å etablere varige tiltak, veldefinerte ansvarsområder og faste bevilgninger. Vi mener det er naturlig å bruke prosjektmidler gjennom programmer som KUP og BKA for å utvikle nye tiltak og for å løse forbigående problemer.

- Lese/skrive/regnevansker og manglende norskkunnskaper blant innvandrere er trolig varige problemer. Unge voksne som relativt nylig har avsluttet obligatorisk skolegang mangler basisferdigheter, om enn noe mindre enn de eldre og det kommer stadig nye innvandrere til landet.
- Det er naturlig å finansiere grunnleggende IKT-opplæring og tilrettelagt fagopplæring for personer med lese/skrive/regnevansker med prosjektmidler.
 - Utbredelsen av PCer, bruken av IKT i samfunnet generelt og befolkningens kompetanse i å bruke IKT-verktøy har økt de siste 10 årene, og økningen vil trolig vedvare i årene fremover. Det betyr at utfordringene knyttet til voksenopplæring på dette feltet også vil endre seg. Flexibiliteten som ligger i å bruke prosjektmidler kan sikre at den grunnleggende IKT-opplæring tilpasses

arbeidslivets behov. Dersom manglende IKT-ferdigheter på et eller annet tidspunkt får samme status som manglende lese/skrive/regneferdigheter blir det mer naturlig å se disse problemene under ett.

- Behovet for tilrettelagt fagopplæring for personer med lese/skrive/regnevansker er trolig varig på samme måte som lese/skrive/regneopplæring og norskopplæring. Men opplæringsbehovene varierer mer, noe som krever ulike opplæringsløp. Fleksibiliteten som ligger i å bruke prosjektmidler kan sikre at den tilrettelagte fagopplæringen tilpasses behovene i de ulike delene av arbeidslivet.

Siden fordelene med å fordele ressurser som prosjektmidler er å styre og målrette tilskuddene på en fleksibel måte tror vi ikke det er hensiktsmessig å standardisere tilskuddene. Det bør skje når og hvis opplæringen institusjonaliseres.

Medspillere på lokalplan må aktiveres for å øke etterspørselen etter basisopplæring

Foreløpig har ingen funnet den riktige ”oppskriften” på å heve befolkningens lese-/skrive/regneferdigheter. BKA kan brukes til å utvikle området. Etter vår vurdering er den største utfordringen å motivere potensielle deltakere til å delta i opplæring, samt å få arbeidslivet ellers til å bli klar over nytteverdien av opplæring.

Vi tror at det er nødvendig å aktivere partene i arbeidslivet for å nå frem til målgruppen i langt større grad enn i dag. Også andre medspillere kan aktiveres, for eksempel bedriftsnettverk og leverandører av voksenopplæring. Vårt råd er at deler av BKA-midlene brukes til å bygge allianser og etablere partnerskap med medspillere i hele landet for å øke motivasjonsarbeidet. Det bør utarbeides en strategi for dette arbeidet. Strategien bør identifisere medspillere, kriterier for å aktivere medspillere og en plan for implementering av arbeidet.

- Når det gjelder tiltak som er klar til å settes i gang bør Vox gi råd om hvordan motivasjon skapes og opprettholdes: Det er viktig at ledere involverer seg, at én eller flere har ansvar for opplæringen i virksomhetene (ildsjeler) at deltakerne får mye personlig oppfølging før og under opplæringen og at opplæringen oppleves som relevant.

Tilrettelagt fagopplæring kan til en viss grad sees i sammenheng med tiltak på lese/skrive/regneområdet. Mange av de samme utfordringene gjelder her. Tilrettelagt fagopplæring kan dessuten brukes strategisk for å motivere for opplæring.

Norskopplæringen bør målrettes mot utsatte grupper

- Kommunene spiller en rolle i norskopplæring gjennom introduksjonsordningen. NAV spiller en rolle gjennom en rekke arbeidsmarkedstiltak for innvandrere. En del personer faller utenfor disse ordningene, og det er naturlig å bruke BKA-midlene på disse. Potensielle målgrupper er innvandrere med høy utdanning, men lave norskerferdigheter, ikke-vestlige kvinner, innvandrere med lang botid, men dårlige norskkunnskaper. Hvilke grupper som skal prioriteres er et politisk spørsmål.

IKT-opplæringen kan fortsette i samme spor

Det ser ut som om de KUP-finansierte IKT-tiltakene stort sett har vært vellykkede, hver på sin måte. BKA kan derfor følge opp der KUP slapp.

1 Bakgrunn, problemstilling og metode

I dette kapittelet gir vi en kort beskrivelse av de to tilskuddsordningene KUP – Kompetanseutviklingsprogrammet og BKA – Program for basiskompetanse i arbeidslivet. Deretter en fyldig beskrivelse av mandatet for denne utredningen og til slutt en beskrivelse av metoden og kildegrunlaget for utredningen.

1.1 Bakgrunn

Prinsippet *livslang læring* er en viktig bærebjelke i utdanningspolitikken, i Norge så vel som i andre OECD-land. Begrepet omfatter læring på mange arenaer, for eksempel gjennom utdanning, yrkesliv, organisasjonsliv og fritidsaktiviteter.

Internasjonale undersøkelser (IALS og ALL) viser at en relativt stor andel av den voksne befolkningen mangler grunnleggende lese/skrive/regneferdigheter. ALL viser at til sammen en tredjedel av den norske voksenbefolkningen har en leseferdighet som er definert som utilstrekkelige i forhold til lesekravene i dagens arbeids- og hverdagsliv. Rundt 40 prosent har en tallforståelse som er definert som utilstrekkelige.

I årene 2000 til 2002 ble det gjennomført flere reformer som gir voksne rett til utdanning. Samlet kalles dette gjerne for *Kompetansereformen*, eller *Etter- og videreutdanningsreformen*. Fra august 2000 fikk voksne født før 1978 lovfestet rett til videregående opplæring. Fra januar 2001 åpnet Universitets- og høyskoleloven for opptak til høyere utdanning basert på realkompetanse. Fra august 2002 fikk voksne som mangler eller har mangelfull grunnskoleopplæring lovfestet rett til grunnskoleopplæring.

Som et ledd i iverksettingen av Kompetansereformen ble Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) etablert i 2000. KUP er en tilskuddsordning med hovedformål å bidra til nyskaping og videreutvikling av markedet for etter- og videreutdanning. Programmet har tre delmål: (1) Gjøre private og offentlige virksomheter bedre i stand til å identifisere og dekke sine kompetansebehov. (2) Videreutvikle arenaer for samarbeid mellom aktører på arbeidslivs- og utdanningssiden. (3) Utvikle etter-/videreutdannings tilbud som i større grad er tilpasset behov i arbeidslivet. Målgruppen er hele arbeidslivet, dvs. små og store private og offentlige virksomheter, enmannsforetak og selvstendig næringsdrivende, både på sentralt og lokalt nivå. KUP har delfinansiert til sammen 739 lokale utviklingsprosjekter fra 2000 til 2005 og det er delt ut 329 millioner kroner. Herunder er det gitt støtte til 26 prosjekter innenfor grunnleggende opplæring i lesing/skriving/regning, IKT, norsk for innvandrere og tilrettelegging av fagopplæring for personer med lese- og skriveproblemer. KUP avsluttes ved utgangen av 2006.

I 2006 ble det etablert en ny tilskuddsordning: Program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA). Denne ordningen skal delfinansiere prosjekter i virksomheter som vil gi ansatte eller arbeidssøkere opplæring i grunnleggende ferdigheter. Programmet omfatter lesing, skriving, regning og IKT-ferdigheter. Det er bevilget ca 25 millioner kroner for 2006 og 35 millioner for 2007.

For å få et best mulig grunnlag for arbeidet med BKA er det viktig å lære av de erfaringene som er gjort i de 26 prosjektene som fikk støtte til opplæring i basisferdigheter av KUP. Det er viktig at myndighetene, partene i arbeidslivet og andre aktører i etter- og videreutdanningsfeltet kan lære mest mulig av erfaringene som er gjort, om hva som

kan gjøres for å legge rammebetingelsene til rette for et velfungerende kompetansemarked.

KUP er forvaltet av partene i næringslivet, ved et programstyre der også myndighetene er representert. For å målrette BKA mest mulig har Programstyret i KUP bedt *Vox, nasjonalt senter for læring i arbeidslivet* om å systematisere erfaringer fra KUP-tiltak der det har blitt gitt opplæring i basisferdigheter.

1.2 Problemstilling

Vox har på denne bakgrunn engasjert ECON for å undersøke materiale fra KUP. Vi er bedt om å gjøre en systematisk gjennomgang av aktuelle prosjekter, slik at erfaringer fra KUP kan overføres til BKA. Målet med gjennomgangen er å innhente policyrelevant erfaring. Mer konkret ønsket Vox svar på følgende spørsmål:

- Spørsmål knyttet til opplæringstiltakene:
 - Hva var de viktigste motivasjonsfaktorer/bevegrunner for virksomhetene til å igangsette prosjektene?
 - Hva slags opplæringsopplegg er prøvd ut?
 - Hvordan kombineres opplæring i grunnleggende ferdigheter med jobb og annen yrkesrettet opplæring?
 - Hvordan har bedriftene, tillitsvalgte, tilbydere og andre aktører jobbet for å motivere deltakerne?
 - Hvilke kategorier av tilbydere finnes?
 - Hvordan kan opplæringstilbydere legge bedre til rette for slik opplæring?
 - Hvor store har kostnadene vært, og hvilken type kostnader er det i forbindelse med slik opplæring?
- Spørsmål knyttet til resultater av opplæringen:
 - Hvilke effekter kan spores hos virksomhetene som mottok støtte?
 - Har gjennomføringen av prosjektet ført til varige endringer når det gjelder holdning til/samarbeidsformer omkring kompetanseheving i virksomheten.
 - Hvilke og hvor sterke effekter av tiltaket opplevde deltakerne i opplæringsprosjektene?
 - Har deltakelse i prosjektene endret deltakernes holdning til kompetanseheving, evt. aktivitetsnivå når det gjelder kompetanseheving etter prosjektet?
 - Hva er sammenhengen mellom læringsopplegg og utbytte?
 - Hva er suksessfaktorer og barrierer for denne typen opplæring?
 - Er det systematiske forskjeller mellom tilbyderne mht kvaliteten på opplæringen og utbyttet for bedrift og deltakere?
- Spørsmål knyttet til betydningen av KUP:
 - Sannsynlighetsvurdering teoretisk/empirisk om opplæringen ville blitt gjennomført uten støtte fra KUP/eller annen type bistand.
 - I hvilken grad har etterspørselen etter opplæringstjenester innen grunnleggende ferdigheter som et resultat av tilskudd fra KUP påvirket tilbudssiden av slike tjenester?

- Spørsmål om hvordan myndighetene kan legge bedre til rette for denne typen opplæring?
 - Er denne type stimuleringstiltak så avgjørende (og gevinsten så stor) at man bør vurdere permanente stimuleringstiltak, og hvor bør disse eventuelt settes inn?
Spørsmålet bør ses i sammenheng med erfaringer fra andre land som har ordninger.
 - Er grunnlag for å fastsette satser for kostnadsdekning som kan være veiledende for offentlig støtte til slik opplæring?

Målet med prosjektet har altså vært å svare på de ovenfor nevnte spørsmålene, samt å gi tilbakemeldinger på hvilke spørsmål som ikke kan besvares med tilgjengelig empiri.

1.3 Metode

I tillegg til gjennomgangen av de aktuelle prosjektene skulle undersøkelsen også baseres på eventuelt andre prosjekter, tidligere forskning og evaluering, samt internasjonale erfaringer. Våre undersøkelser er dermed basert på

- Tidligere utredninger og rapporter om basisferdigheter og kompetansepolitikk
- Sluttrapporter fra 26 prosjekter i KUP som har dreiet seg om opplæring i basisferdigheter; lesing/skriving/regning, IKT og norsk for innvandrere.
- Intervjuer med personer som har vært involvert i de 26 prosjektene.

1.3.1 Tidligere utredninger

KUP har blitt følgevaluert gjennom hele sin levetid av SNF og Fafo. Evalueringsteamet har analysert sammensetningen av søknadene i alle evalueringsårene. I evalueringsårene 2001/2002 og 2002/2003 fulgte teamet til sammen 18 prosjekter fra begynnelse til slutt. Casene er dokumentert i 2002- og 2003-rapportene. I 2002/2003 ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant sluttbrukere på prosjekter gjennomført i 2000 og 2001. Undersøkelsen er dokumentert i 2003-rapporten. I 2003/2004 ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant et utvalg prosjektleder og samarbeidspartnere. Disse undersøkelsene er dokumentert i 2004-rapporten.

Evalueringene ser imidlertid hele prosjektporteføljen under ett, og det er ikke trukket spesielle lærdommer av de 26 prosjektene knyttet til basisferdigheter. Vi har trukket ut informasjon som vi mener er relevant for å forstå de 26 prosjektene bedre.

- Seks av de 26 prosjektene er evaluert eller gjennomgått av henholdsvis Bakka (2004), Haukeland og Speitz (2003), Folkenborg og Skog Hansen (2003), Wiik (2003) og Vox (2006a). Disse er også lagt til grunn i vår gjennomgang.

I tillegg er en hel del annen litteratur brukt for å belyse utvalgte problemstillinger. Vi har satt oss inn i de internasjonale undersøkelsene som er gjort av basisferdigheter i befolkningen, og norske forskeres vurderinger av disse undersøkelsene. Vi har også satt oss inn i ulike undersøkelser som har sett på sammenhengen mellom arbeidsdeltakelse, utdanning og manglende lese- og skriveferdigheter i Norge. I tillegg har vi studert politiske dokumenter på feltet. Se litteraturlisten på side 95 for en oversikt.

1.3.2 Sluttrapporter

Alle som har fått støtte fra KUP til et opplæringsprosjekt har pliktet å skrive en slutt-rapport fra prosjektet. Malen for sluttrapportene har endret seg noe i løpet av KUPs levetid. Det har kommet noen flere spørsmål til etter hvert.

I den siste (og mest omfattende versjonen av sluttrapportene) har prosjektansvarlig fått spørsmål om følgende forhold:

- Tekniske spørsmål om prosjektet: Navn, prosjektansvarlig virksomhet, kontaktperson, nettside, bransje, målgruppe, samarbeidspartnere, prosjektmidler tildelt fra KUP, budsjett, prosjektperiode og tema.
- A. Generelle spørsmål om prosjektet: Bakgrunn, mål, måloppnåelse, avvik fra fremdriftsplan, betydning av støtte fra KUP, antall personer som har fått og vil få opplæring som et resultat av prosjektet.
- B. Elementer i KUP
 1. *Læringsmåter og metode*: Læringsmåter, erfaringer med disse, hva som fungerer, bruk av IKT i opplæringen og erfaringer med dette.
 2. *Arbeidsplassen – læringsmiljø*: Om arbeidsplassen er brukt som læringsplass, eventuelt hvordan og erfaringer med dette, og om deltakernes arbeidsoppgaver er brukt i læringen og erfaringer med dette.
 3. *Grunnskole/videregående opplæring*: Opplæring, på grunn- eller videregående skoles nivå og eventuell godkjenning av formell utdanning.
 4. *Resultater og overføringsverdi*: Endringer og målbar økonomisk gevinst i virksomheten der opplæringen fant sted, nyskapende elementer ved opplæringen, utvikling av læremidler i prosjektet, erfaringer andre kan dra nytte av og hvordan ny kompetanse skal utnyttes videre.
 5. *Informasjon og spredning*: Etterspørsel etter informasjon om prosjektet, hvordan resultatene er formidlet, initiativer for å gjøre prosjektet kjent for andre.
 6. *Samarbeid og nettverk*: Samarbeid med andre de tradisjonelt ikke samarbeider med, om samarbeidet vil forsette etter at prosjektet er ferdig, hvordan samarbeidspartnere har bidratt, kontakt med andre KUP-prosjekt.
 7. *Evalueringsformer*: Hvilke evalueringsformer som er benyttet, hvem som har gjennomført evalueringen, viktigste konklusjoner fra evalueringen og hindringer i gjennomføringen
- Regnskapstall: Oversikt over inntekter fra egne midler og ressurser, tilskudd fra KUP, annen finansiering + oversikt over personal- og indirekte kostnader, innkjøp av tjenester, utstyr og andre kostnader.

Vi har systematisert informasjonen fra sluttrapportene og forsøkt å trekke ut lærdommer som kan brukes til å utvikle BKA til et best mulig program.

1.3.3 Intervjuer med prosjektaktører

Vi har også intervjuet en rekke personer som har vært involvert i opplæringsprosjektene som har fått støtte fra KUP. Vi har intervjuet:

- 13 representanter for virksomheter med ansatte som har deltatt i opplæring, herunder
 - 2 tillitsvalgte
 - 2 attføringsbedrifter
- 11 representanter for kursleverandører
- 6 representanter for kompetansemeklere

En oversikt over navn og virksomhet/organisasjon finnes i vedlegg 1. til denne rapporten. Intervjuene har vært av kvalitativ art og variert noe fra prosjekt til prosjekt og mellom de ulike typene virksomhet/organisasjon personene representerer. Temaene vi har tatt opp har imidlertid stort sett omfattet følgende:

- Rollefordeling i prosjektene
- Motivasjon
- Opplæring og arbeidssituasjon
- Betydningen av økonomisk støtte
- Holdninger til opplæring

Vi har ikke sitert noen av intervjuene i rapporten direkte. Informasjonen fra intervjuene har vi brukt til å få en ytterligere forståelse for hvordan prosjektene har forløpt, hva som har vært utfordringer og suksesskriterier.

2 Basiskompetanse: marked og politikk

I dette kapittelet oppsummerer vi det vi vet om nivået på basiskompetanse i Norge og svakheter i markedet for etter- og videreutdanning, spesielt i de delene av markedet der personer med manglende basisferdigheter befinner seg. Deretter går vi i gjennom internasjonale anbefalinger som er relevante for KUP, norsk kompetansepolitikk og deretter de viktigste empiriske resultatene fra KUP.

2.1 Situasjonen i Norge

Vi starter med å beskrive nivået på basisferdigheter i lesing/skriving/regning og IKT i den norske befolkningen generelt og norskkunnskap blant innvandrere. Etter- og videreutdanning i disse gruppene og problemer med manglende basisferdigheter.

2.1.1 Basale lese/skrive/regneferdigheter

Internasjonale undersøkelser viser at en relativt stor andel av den voksne befolkningen mangler grunnleggende lese/skrive/regneferdigheter.

ALL og IALS avdekker store mangler i basisferdigheter

ALL (Adult Literacy and Life Skills) er en omfattende internasjonal kartlegging av voksnes kompetanse på sentrale områder som lesing, tallforståelse og problemløsning. Undersøkelsen ble gjennomført i representative utvalg fra aldersgruppen 16 – 65 år i til sammen seks land i 2003. ALL er en oppfølging og utvidelse av IALS (International Adult Literacy Survey) som omfattet 21 land i perioden 1994-1998. For Norges vedkommende viser undersøkelsene små endringer i perioden 1998-2003.

Begge undersøkelsene måler voksnes leseforståelse og tallforståelse. I tillegg er evne til problemløsning og bruk av IKT med i ALL. Leseforståelsen måles gjennom lesing av prosatekster og dokumenttekster. De som leser dårlig kan for eksempel ha problemer med å forstå bruksanvisninger på medisiner, og med å fylle ut offentlige skjemaer. Kompetansen måles på fem nivåer. Ifølge OECD vil alle som ligger på nivå 1 og 2 i lese- og tallforståelse, høre til i risikogruppen når det gjelder evne til å klare seg i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. For problemløsning settes grensen ved nivå 1.

Når det gjelder leseferdigheter viser undersøkelsen at i Norge fungerer 8 – 9 prosent av voksne i aldersgruppen 16 – 65 år på det som er definert som laveste nivå (nivå 1). Rundt 24 prosent skårer på nivå 2. Hver tiende person i den norske voksenbefolkningen har en tallforståelse på det som i ALL er definert som nivå 1. Rundt 30 prosent befinner seg på nivå 2. Det er videre forskjeller mellom ulike grupper.

- Undersøkelsen viser at på alle ferdighetsområdene har aldersgruppen 20- 45 år klart bedre ferdigheter enn de i aldersgruppene over 45 år. I aldersgruppen 16-20 år skårer 1 av 5 på nivå en eller 2, og det betegnes som en stor utfordring at såpass mange av de som er på vei inn i arbeidslivet tilhører en risikogruppe.
- Undersøkelsene viser også at ferdighetsnivå og utdanningsnivå henger nært sammen. Personer med utdanning på folkeskole- eller grunnskolenivå befinner seg oftest på nivå 1 eller 2 (rundt 63 prosent). Voksne med en eller annen form for høyere utdanning skårer i hovedsak på nivå 3, 4 og 5 (rundt 85 prosent).

Tallforståelse og utdanningsnivå samsvarer også i høy grad. Blant de med laveste utdanningsnivå skårer 70 prosent på nivå 1 eller 2; tilsvarende gjelder dette for 18 prosent av de med en eller annen form for høyere utdanning.

- Personer som er utenfor arbeidslivet har svakere ferdigheter enn de som er i arbeid. Nærmere 50 prosent i gruppen ”Arbeidssøkere” har resultater på nivå 1 og 2. I gruppene ”Hjemmearbeidende” og ”På stønadsordning” er rundt 70 prosent på de to laveste ferdighetsnivåene.
- Innvandrere fra ikke-vestlige land utgjør en gruppe med svake leseferdigheter; 2 av 3 skårer på nivå 1 eller 2.
- Undersøkelsen viser også at det er relativt store regionale forskjeller i Norge, voksne i Oslo- og Akershus regionen har høyere gjennomsnittskåre på alle områdene enn det en finner for regionene ”Øvrige Østland”, ”Agder og Rogaland” og ”Nord – Norge”.

Sammenlignet med de andre deltakerlandene i ALL (Bermuda, Canada, Sveits, USA og Italia) kommer Norge godt ut. Når gjennomsnittskårene for voksne på ulike utdanningsnivå sammenlignes, har Norge de beste resultatene på lese- og problemløsningsområdet. På tallforståelsesskalaen er resultatene best i Sveits.

Følger en OECDs definisjon av hvem som ikke har tilfredsstillende ferdigheter, vil dette gjelde 40 prosent eller 1,2 mill norske innbyggere i aldersgruppen 16-65 år. For leseferdighet og tallforståelse alene vil risikogruppen være ca 35 prosent av befolkningen.

Norske forskeres synspunkter på undersøkelsen

Ifølge den norske prosjektgruppen for ALL er disse tallene sannsynligvis for unyanserte, og grensen som OECD setter, lite tjenlig til å identifisere de deler av befolkningen som kan kalles en risikogruppe. Norske forskere mener at ”bekymringen” for lese- og mestringskompetansen hos de som skårer på nivå 1 og nivå 2 bør nyanseres noe i forhold til alder og til kravene i vedkommendes hverdagsliv. Den norske prosjektgruppen påpeker også at grensekriteriene i mange undersøkelser har vært gjenstand for liten grad av systematisk kvalitetssikring (Gabrielsen et al, 2005a).

En mer forsiktig avgrensning av den svakeste lesegruppen i befolkningen vil være å definere de som fungerer på nivå 1 på minst en av de tre leseskalaene i ALL som ”at risk” gruppen (Gabrielsen, 2005b). I Norge er det vel 12 prosent av voksenbefolkningen (16-65 år) som kommer inn under ”at risk” betegnelsen. Dersom man også inkluderer tallforståelse er det om lag 15 prosent. Ca 10 prosent skårer på nivå 1 både på lese/skrive/regne/problemløsningskalaene. Disse personene har sannsynligvis så svake ferdigheter at de vil ha store problemer med å stå i arbeidslivet.

Voksnes syn på egne ferdigheter

IALS og ALL viser at bare noe over halvparten av dem som skårer på nivå 1 og 2, mener at de selv har utilstrekkelige ferdigheter. Egenvurderingen er altså klart mer positiv enn hva det er grunnlag for. Det samme misforholdet bekreftes av Vox (2005b); 17 prosent av arbeidstakerne mente at de trengte å trene på grunnleggende ferdigheter; mens om lag 30 prosent av arbeidsgiverne mente at de ansatte trengte kompetanseheving på dette området. Selv om disse to tallene ikke kan leses direkte mot hverandre indikerer de at den enkeltes vurdering av egen kompetanse er mer positiv enn omgivelsenes. Dermed kan motivasjonen for endring bli svak.

2.1.2 IKT-ferdigheter

Digital kompetanse regnes som en grunnleggende ferdighet på linje med lesing, skriving og regning, og er en integrert del av alle fag i grunnopplæringen. Voksne, både i og utenfor arbeidslivet, må i stor grad skaffe seg slik kompetanse selv. Spesielt gjelder dette de som er arbeidsledige, trygdede eller pensjonister.

Ifølge Clarke og Englebright (2003), er digital kompetanse en sammensatt kompetanse som både krever:

- funksjonell mestring, det vil si nødvendig kunnskap for å kunne bruke informasjonsteknologi og utstyr.
- strukturell forståelse, som blant annet omhandler det å finne og utveksle relevant informasjon
- strategisk kompetanse, det vil si å bruke digitale verktøy til å skape og presentere informasjon

Det finns ikke data som forteller hvilken digital kompetanse voksne i Norge faktisk har. De undersøkelser som er gjort, er begrenset til telling av PCer og voksnes subjektive oppfatning av egen kompetanse i bruk av PC og Internett. Norge er et av de ledende land i verden når det gjelder utbredelse og PC-tidsbruk. ALL-undersøkelsene viser at mer enn seks av ti voksne bruker PC ofte eller daglig på jobb.

Det synes imidlertid å være store grupper som ikke tar del i denne aktiviteten. Tall fra SSB viser at 20 prosent ikke bruker nettet jevnlig. I ALL-undersøkelsen svarer sju prosent av de norske deltakerne at de aldri har bruket en datamaskin, mens åtte prosent aldri har brukt Internett. Dette gjelder i hovedsak eldre, og noen flere kvinner enn menn. Alder og utdanning er de viktigste faktorene når det gjelder bruk og nyttiggjøring av IKT både privat og i arbeid. En undersøkelse fra FAFO viser at aldersgruppen 55pluss har vært særlig utsatt for utstøting fra arbeidslivet i sammenheng med innføring av nye IKT-systemer.

Undersøkelsen viser at over 70 prosent mener de har tilstrekkelige datakunnskaper i forhold til sitt behov. E-borgersurvey 2006 støtter opp under resultatene fra ALL-undersøkelsen, de fleste respondentene vurderer sin digitale kompetanse som tilstrekkelig for kravene i arbeidslivet. Ifølge undersøkelsen mener 78 prosent at de kan nok til å tilfredsstillende kravene til bruk av PC i arbeidslivet, 80 prosent mener de kan nok med hensyn til bruk av Internett og 75 prosent mener de har så gode grunnleggende ferdigheter i PC-bruk at de kan lære nye ting og heng med i den digitale utviklingen fremover.

I rapporten BASIS fra Vox framgår det imidlertid at rekke henvendelser til Vox tyder på at arbeidslivet opplever et stort behov for nettopp digital basiskompetanse. Ifølge rapporten kan det også være slik at voksne ikke i tilstrekkelig grad vedlikeholder og erverver seg ny kunnskap og kompetanse, noe som er nødvendig for å møte morgendagens krav til bruk av digitale verktøy. Resultater fra Vox-barometeret både i 2004 og 2005 viser at mange virksomhetsledere ønsker bedre IKT-kompetanse hos medarbeiderne. Omtrent halvparten sier at medarbeiderne ville utført jobben mer effektivt dersom de var bedre i data.

Undersøkelser har vist at folk i stor grad lærer seg digitale ferdigheter ved selvstudium hjemme og på jobb, og av familie og venner (Hilleren, 2004). UFD (2005) foreslår at det bør gjennomføres en nasjonal satsing for å heve digitale ferdigheter i befolkningen.

Mange med svake lese/skrive/regneferdigheter har også problemer med å beherske digitale verktøy (Dragland, 2005). Det ser foreløpig ikke ut til å være sosialt stigmatiserende å ha manglende IKT-kompetanse på same måte som f.eks. lese- og skrivevansker. Dette kan endre seg.

Vox har foreslått at for å treffe prioriterte grupper mest mulig målrettet bør det legges en handlingsplan som inkluderer utredning av behov i ulike brukermiljøer, motivasjonstiltak og alternative spredningskanaler. Landsdekkende medier som NRK, store organisasjoner og ideelle foreninger er eksempler på kanaler som kan brukes for å få til en best mulig spredning.

2.1.3 Basisferdigheter blant innvandrere

ALL-undersøkelsen viste at 65 prosent av ikke-vestlige innvandrere i Norge hadde leseferdigheter på nivå 1 eller 2. I en tilleggsundersøkelse blant somaliere, pakistanere og vietnamesere i Oslo og Akershus var det 75 prosent som skåret på 2 eller 1. Tilleggsundersøkelsene viste også at mange vietnamesere og pakistanere skåret så lavt som på nivå 2 til tross for at de hadde høy utdanning fra hjemlandet.

Både St. meld nr 49 (2002-2003) og forarbeidene til introduksjonsloven fremhever norskopplæring som den viktigste forutsetning for arbeids- og samfunnsdeltakelse. Kvinner med ikke-vestlig bakgrunn møter de største barrierene på arbeidsmarkedet.

Behovene for opplæring varierer og må sees i forhold til hvilket ferdighetsnivå som trengs i ulike jobber. Myndighetene har fastsatt hvilke språklige nivåer den offentlige finansierte opplæringen skal føre frem til. Ifølge Vox blir det i tiden fremover viktig å etterprøve om disse nivåene er i samsvar med samfunnets forventninger til innvandrernes språkferdigheter og innvandrernes behov. Tall fra Utlendingsdirektoratet viser at bare ca 20 prosent av de innvandlerne som nå kommer til landet vil ha rett til gratis opplæring ut fra dagens regelverk (Vox, 2006b). En gruppe som verken har rett eller plikt til opplæring er blant annet arbeidsinnvandrere fra EØS-området og deres familier.

Språkopplæring på arbeidsplassen har vist seg å gi særlig godt læringsutbytte. I introduksjonsprogrammet inngår språkpraksis og arbeidspraksis som viktige elementer i kvalifiseringsløpet. Norsk på arbeidsplassen kan inneholde svært ulike tilnærminger, fra å flytte klasserommet ut til bedriften til å knytte språkopplæringen direkte til arbeidsoppgavene.

2.1.4 Opplæring blant personer med lave basisferdigheter

ALL-undersøkelsene viser at de med lavest utdanning deltar langt mindre i etter- og videreutdanning enn de med høyest utdanning. 57 prosent av voksne mellom 16 og 65 år hadde deltatt i et eller annet voksenopplæringstilbud i løpet av det siste året. Av de som har grunnskole som høyeste utdanning har 8 prosent deltatt i formell opplæring, og 21 prosent har deltatt på kurs i løpet av de siste 12 månedene. Av de som har videregående utdanning oppgir 20 prosent at de har deltatt i formell opplæring og 29 prosent at de har deltatt på kurs. Blant de med universitets- og høyskoleutdanning har hele 30 prosent deltatt i formell opplæring og 45 prosent på kurs.

De med høyest utdanning deltar altså i betydelig grad mer i etter- og videreutdanning enn de med lavest utdanning. Det samme gjør seg gjeldende når en ser på deltakelse i sammenheng med leseferdigheter. Mens 2 av 3 av de med de beste ferdighetene (nivå 4/5) har deltatt i slike opplegg, gjelder dette bare for rundt 30 prosent av de med de svakeste ferdighetene (nivå 1). Den delen av voksenbefolkningen som har deltatt på voksenopplæringstilbud skårer klart bedre på alle måleområdene enn de som ikke har deltatt. Resultatene viser tydelig at gruppen med svakest leseferdigheter deltar mindre enn andre i etter- og videreutdanning.

Det er grunn til å spørre om lav utdanning og/eller lave leseferdigheter er en barriere når det gjelder å ta etter- og videreutdanning. (Engesbak og Finbak, 2005).

Ifølge en Nyen (2005) hevder arbeidstakere at de ofte har manglende utbytte av den opplæring de får i bedriften. Bare 38 prosent av kvinnene og 33 prosent av mennene mente at de hadde nytte av kurs og opplæringstilbud de har fått gjennom arbeidsplassen. En årsak *kan* være at arbeidstakerne har for dårlige grunnleggende ferdigheter til å kunne nyttiggjøre seg den arbeidsrelaterte opplæringen de deltar i. ALL-undersøkelsen viser at den delen av voksenbefolkningen som har deltatt på voksenopplæringstilbud, skårer klart bedre på alle måleområdene enn dem som ikke har deltatt. Det gjelder særlig dem med lavest utdanning. Dette tyder på at opplæring og heving av grunnleggende ferdigheter nytter, og at dette bør være en del av den generelle kompetanseheving i arbeidslivet.

Undersøkelser viser at arbeidstakere med lite utdanning foretrekker ofte å tilegne seg ny kompetanse på jobb eller i nær tilknytning til arbeidsoppgavene, og slik opplæring gir ofte gode resultater. Siden 2003 har SSB målt sysselsattes deltakelse i jobbrelaterte kurs, seminarer, konferanser eller liknende. I 2. kvartal 2005 deltok 14 prosent av de sysselsatte på jobbrelevant opplæring i løpet av en fireukers periode (SSB, 2005). Det var en økning fra året før. Utviklingen over tid viser imidlertid at de med lavest utdanning deltar i stadig mindre grad, mens de med høyest utdanning deltar stadig mer. De som trenger kompetansehevingen mest er altså de som deltar minst. I 2005 gikk 6 prosent av de sysselsatte med ungdomsskole på kurs, mot 21 prosent av de med universitets- eller høyskolebakgrunn.

Forskning og praktisk erfaring viser at jobbforankret læring gir bedre mestring av arbeidsoppgaver enn læreprosesser som foregår utenfor arbeidssituasjonen. Brukere med svak utdanningsbakgrunn og lite motivasjon for opplæring vil ofte trenge mer praksisnær opplæring i tillegg til klasseromsbaserte kurs. På bakgrunn av dette foreslås det i St. meld nr 9 (2006-2007) å endre tiltaksregelverket slik at NAV-kontoret i større grad enn tidligere kan tilby praksisnær oppfølging på arbeidsplass som del av AMOs ordinære tilbud. Meldinga understreker at det er viktig med avgrensning mellom opplæring innenfor arbeidsmarkedspolitikken og ordinær utdanning. Arbeids- og velferdsetaten skal ikke overta kommunens eller fylkeskommunens ansvar for opplæringstilbudet til voksne med rett til opplæring. AMO er ikke utdanning og skal som hovedregel heller ikke konkurrere med ordinære tilbud i videregående

2.1.5 Problemer med manglende basiskompetanse

Hva er problemet med manglene basisferdigheter, som ALL og ILAS har avdekket? Jo, de hindrer mennesker med manglende basisferdigheter å delta i utdanning og arbeidsliv og øker risikoen for utstøting.

Økte krav til kompetanse i arbeidslivet

En stadig større andel av arbeidslivet krever at man kan uttrykke seg godt muntlig og skriftlig, samt beherske IKT, og i stadig flere jobber har man skriftlig rapportering og økt skjemabruk (Ytrehus og Solheim, 2005 og Nonite, 2003). Det blir også stadig viktigere å kunne omstille og oppdatere kompetansen sin i henhold til krav til etterspurt fag/spesialist kompetanse, utover det som kreves for å være selvhjulpen i arbeidslivet. Lavt utdanningsnivå og svake grunnleggende ferdigheter kan føre til svak tilknytning til arbeidslivet og større risiko for varig utstøting selv om utdanning ikke er et absolutt krav for å lykkes i arbeidsmarkedet. Beregninger foretatt av SSB anslår en nedgang i etterspørselen etter ufaglært arbeidskraft i tiden fremover, men viser samtidig at det fortsatt vil være anslagsvis 20 prosent av jobbene som vil kreve maksimalt videregående skole i 2010 (Stølen, 2002).

De økte kravene til grunnleggende ferdigheter merkes også i de deler av arbeidsmarkedet som tradisjonelt har benyttet arbeidskraft med lav formell utdanning. For eksempel melder ledere i bygg- og anleggsbransjen om økte krav til regneferdigheter og tallforståelse, mens over halvparten av virksomhetene i hotell- og restaurantbransjen mener kravet til språkferdigheter har økt de siste årene.

Lave basisferdigheter øker risikoen for utstøting

Bratsberg et al (2006) har undersøkt sammenhengen mellom basisferdigheter og forskjellige mål for arbeidsmarkedssuksess og finner at det er nær sammenheng mellom svake basisferdigheter og arbeidsledighet, uførhet og lav lønnsinntekt for sysselsatte personer. For eksempel er uføreandelen over 40 prosent blant menn med de 10 prosent laveste basisferdigheter målt i ALL-undersøkelsen.

Manglende lese- og mestringskompetanse har negativ innvirkning på livskvalitet og representerer dermed en fare for at betydelige grupper i befolkningen risikerer å bli marginalisert. De viktigste fellestrekkene ved risikogruppen er lavt utdanningsnivå, alder over 45 år og liten grad av yrkesaktivitet; mange faller ut av det ordinære arbeidslivet. Det er også bare en liten del av denne gruppen som har deltatt i en eller annen form for kursvirksomhet eller etterutdanning i løpet av det siste året.

Yrkeshemmede og ordinære arbeidssøkere har gjennomgående lavere utdanningsnivå enn sysselsatte (Aetat, 2005). Blant dem som mangler fullført videregående opplæring, unge som har sluttet og ikke fullført og voksne som aldri har tatt videregående opplæring, er det et økende antall som har andre arbeidshindre i tillegg. Dette kan for eksempel være språkvansker, sykdom, særlig muskel- skjelett og psykiske lidelser, rusmiddelmisbruk og sosiale atferdsproblemer som må overkommes eller kompenseres for at de kan komme i arbeid.

De næringer som har hatt nedgang i antall sysselsatte i de senere årene, har de svakeste gjennomsnittsskårene på ferdighetsskalaene. Personer sysselsatt i yrker som krever høyere utdanning, har gjennomgående klart bedre lese- og mestringskompetanse enn de som arbeider innenfor yrker som stiller små krav til utdanning.

Det er godt dokumentert at utdanning har stor betydning for yrkesaktivitet og inntekt. Det er særlig de som ikke har videregående utdanning som har lav yrkesdeltakelse. Per i dag er gjennomføringen av videregående skole svak på yrkesfaglige studieretninger. 39 prosent av guttene og 31 prosent av jentene som startet på grunnkurs i 1999, har sluttet

eller ikke fullført. En del av disse kommer imidlertid tilbake til videregående opplæring senere, slik at andelen sett over tid er noe høyere.

Om lag halvparten av elevene som avbryter videregående opplæring, blir arbeidsledige (St. meld. Nr 9 (2006-2007)). Mange studier av videregående opplæring påpeker, som en forklaring på frafall, at de yrkesfaglige studieretningene fordrer sterkere basiskunnskaper enn tilfellet var tidligere. (Markussen, 2005) Denne utviklingen har sammenheng med sterkere krav til kompetanse i moderne arbeidsliv, men det har også gjort det vanskeligere å gjennomføre utdanningen for de elevene som tradisjonelt har blitt rekruttert til yrkesfag. En utfyllende forklaring er at mange elever går ut av grunnskolen med så svake grunnleggende ferdigheter, særlig innen lesing/skriving og tallforståelse, at de ikke er i stand til å følge et ordinært videregående opplæringsløp (St meld nr 9 (2006-2007)).

2.2 Imperfeksjoner i opplæringsmarkedet

Det er bred enighet om at markedet for kompetanseutvikling har betydelige svakheter (Booth og Snower 1996) og disse svakhetene var utgangspunktet for etableringen av KUP. Fafo/SNF har i sin følgeevaluering drøftet teori og empiri som belyser svakhetene i markedet for etter- og videreutdanning.

ECONs tolkning av denne drøftingen er at det er to fundamentale svakheter i arbeids- og opplæringsmarkedet som bidrar til at omfanget av opplæring i arbeidslivet er mindre enn det som er samfunnsøkonomisk optimalt. Det er

- Positive eksterne effekter av opplæring, og andre begrensninger i mulighetene for avkastning av opplæring bidrar til at virksomheter underinvesterer i opplæring for sine ansatte.
- Asymmetrisk informasjon om behov og muligheter for opplæring bidrar til at det er høye transaksjonskostnader knyttet til å gjennomføre gode opplæringstiltak. Og at det dermed blir mindre opplæring enn optimalt.

Nedenfor oppsummerer vi de delene av 2002- og 2005-evalueringen til Fafo/SNF som belyser problemene med eksterne effekter og asymmetrisk informasjon.

2.2.1 Eksterne effekter og små muligheter for avkastning

Opplæring er investering i humankapital

Et opplæringstiltak kan betraktes som en investering i humankapital. Enkeltpersoner kan investere i seg selv ved å ta utdanning. Virksomheter investerer i humankapital ved å gi de ansatte ulike former for opplæring.

Det økonomiske rasjonalet bak en investering er ønsket om avkastning. Det gjelder enten investeringen foretas i fysisk kapital, verdipapirer eller humankapital. Det er selvfølgelig også andre forhold som motiverer enkeltpersoner til å ta utdanning (interesser og status) og virksomheter til å tilby opplæring (personalpolitikk). Men økonomiske forhold spiller uansett en viktig rolle, ikke minst fordi utdanning og opplæring koster. Dersom en arbeidstaker gjennomfører opplæring med lønn i arbeidstiden, medfører dette at arbeidsgiveren får kostnader både i form av lønn og ved eventuelt avbrudd i daglig drift. Arbeidstakeren kan også bære hovedkostnaden ved å ta opplæringen på fritiden, og på den måten enten gå glipp av lønnsinntekt eller få mindre

tid til andre ting. I tillegg kommer eventuell kursavgift, reise og opphold som må dekkes enten av arbeidsgiveren eller arbeidstakeren.

Eksterne effekter og humankapitalteori

Det er avkastningsmulighetene – eller begrensningene i disse som fører til underinvestering i opplæring. En ekstern effekt er et resultat av en aktivitet som ikke er tilsiktet av den aktøren som satte i gang aktiviteten og som denne aktøren hverken tjener eller taper på. Vi skiller mellom positive og negative aktiviteter. En virksomhet som gir opplæring til en ansatt bidrar også til at dennes neste arbeidsgiver får bedre kvalifisert arbeidskraft. Det er en positiv ekstern effekt som den første virksomheten ikke tjener på og som den neppe har planlagt.

Becker (1964) skiller mellom generell og bedriftsspesifikk kompetanse og konkluderer med at virksomheter i liten grad er interessert i å investere i generell kompetanse, fordi det er arbeidstakerne, og ikke virksomhetene, som har størst gevinst av slik opplæring.

Jo flere anvendelser kompetansen har i arbeidsmarkedet, desto større fare er det for at arbeidstakeren går over til en annen bedrift slik at hele investeringen går tapt for bedriften (Benson mfl, 2004). Alternativt kan arbeidstakeren bruke sin økte markedsverdi til å presse opp lønnen hos nåværende arbeidsgiver, men resultatet blir det samme: Når produktivitets- eller kvalitetsgevinsten forsvinner i økt lønn, kan ikke arbeidsgiveren tjene inn investeringskostnaden knyttet til generell opplæring.

Virksomhetene vil på sin side ha størst avkastning av bedriftsspesifikk opplæring, det vil si kompetanse som arbeidstakerne i mindre grad kan ta med seg til nye arbeidstakere.

Det vil si at virksomhetenes etterspørsel etter opplæring ikke reflekterer all etterspørsel blant arbeidstakerne. Selv som arbeidsgivere og arbeidstakere har en felles interesse av relevant kompetanseutvikling av høy kvalitet, kan de også ha motstridende interesser knyttet til arbeidstakernes ønsker om opplæring knyttet til utvikling av profesjonskunnskap, opplæring som er høyt verdsatt også utenfor bedriften, eller grunnopplæring som gir avkastning over mange år (Becker 1993; Johansen 1999b).

Institusjonell teori og teori for imperfekt konkurranse i arbeidsmarkedet

Mange stiller spørsmål ved holdbarheten i denne teorien. Faren for at gevinsten av opplæring forsvinner til andre virksomheter eller blir høstet av arbeidstakeren alene reduseres på grunn av imperfeksjoner i arbeidsmarkedet: asymmetrisk informasjon (andre arbeidsgivere kjenner ikke verdien av kompetanse på grunn av manglede sertifisering eller dokumentasjon av kvalifikasjonene), flyttekostnader i arbeidsmarkedet, institusjoner for lønnsforhandling, at generell opplæring skjer i samband med spesifikk opplæring og sammenpresset lønnsstruktur (som innebærer at arbeidstakerne som får opplæring ikke får betalt fullt ut for økningen i produktivitet, og arbeidsgivere sitter igjen med en større produktivitetseffekt enn hva de må ut med i høyere lønn). (Acemoglu og Pischke, 1999; Bassi, 1994).

Internasjonale empiriske analyser synes å gi støtte til hypotesen om at virksomheter kan ha incentiver til å investere i arbeidstakernes generelle kompetanse. De fleste argumentene (omfanget av markedssvikt, potensielt store gevinster ved opplæring og relativt

lite omfang av opplæring blant store grupper) trekker likevel i retning av at investeringene i humankapital er mindre enn det som er samfunnsøkonomisk optimalt.

Resultater som er kartlagt empirisk i markedet

Empiriske studier viser at følgende grupper får lite opplæring i arbeidslivet:

- *Personer med lite utdanning:* Tidligere utdanning ser ut til å være den mest avgjørende faktoren med hensyn til om en person deltar i opplæringsaktiviteter eller ikke. De med mest utdanning er de som tilbys mest opplæring av sine arbeidsgivere, samtidig som denne gruppen også etterspør mest opplæring. En årsak til dette er at både arbeidsgiver og denne arbeidstakergruppen har størst økonomisk avkastning av opplæring. ECONs tolkning blir da at det er skalafordeler i opplæring – jo mer kunnskap en person har i utgangspunktet desto større er gevinsten ved mer kunnskap.

En mulig årsak til at arbeidstakere med lite utdanning etterspør mindre opplæring, kan være at de har jobber som krever mindre læring. En vel så viktig årsak kan være at de med lite utdanning har dårlige erfaringer fra skoletiden, og dermed har mindre selvtillit knyttet til opplæringsaktiviteter. Samtidig bidrar deltakelse i opplæringen til økt motivasjon for ytterligere deltakelse. Dette gjelder både for personer med mye og lite utdanning.

- *Eldre:* Deltakelse i opplæring ser ut til å avta med alder. Årsakene til redusert deltakelse ved økt alder kan finnes både på arbeidsgiver- og arbeidstakersiden. Det ser ut til at arbeidsgivere i mindre grad er villige til å finansiere opplæring til eldre arbeidstakere, og grunnen kan være at det for eldre vil være en kortere periode å hente ut gevinsten av opplæring. Tilsvarende er det også for arbeidstakersiden. I tillegg er det mange eldre arbeidstakere som har lite utdanning, slik at vi kan ha effekt både av alder og utdanning.
- Også de aller yngste aldersgruppene deltar lite i opplæring. En mulig årsak kan være at det er blant disse vi gjerne finner mest turnover. Det kan resultere i at arbeidsgivere ikke tilbyr opplæring til nyansatte før de har vært en viss tid og på den måten vist at de er stabil arbeidskraft.
- *Ikke-vestlige innvandrere:* Selv om vi mangler konkrete tall for Norge, er det grunn til å anta at immigranter fra ikke-vestlige land deltar mindre i opplæring enn etniske norske. Dette vil spesielt gjelde opplæring gitt av arbeidsgiver. Det er flere grunner til dette. Mange immigranter fra ikke-vestlige land jobber i bransjer som tradisjonelt gir lite opplæring, for eksempel hotell- og restaurantbransjen, renholdsbransjen og annen tjenesteproduksjon. I tillegg har de kanskje ufaglært arbeid (selv om de er kvalifisert for annet arbeid), samlete sett vil vi anta at dette bidrar til at de får mindre opplæring.
- *Deltids- og midlertidig ansatte:* Ansatte på kortsiktige og noe mer langsiktige tidsbegrensede kontrakter får mindre opplæring sammenlignet med fast ansatte. Det går ikke klart frem av de aktuelle studiene hvorfor ansatte på kontrakt får mindre opplæring, men turnover kan være en mulig årsak. Arbeidsgiver kan være mindre interessert i å investere i bedriftsspesifikk opplæring for noen som skal være der en kortere periode. Tilsvarende vil det være for opplæring i mer generell kompetanse; dette er kompetanse de kontraktsansatte kan ta med seg til andre arbeidsgivere, slik at det er de ansatte selv (og fremtidige arbeidsgivere) som i størst grad sitter igjen med avkastningen av opplæringen.

- *Ansatte i visse bransjer:* Ansatte i offentlig sektor får gjennomgående mer opplæring enn ansatte i privat sektor. Det er flere mulig årsaker det dette. For det første kan det skyldes sammensetningen av arbeidsstokken i de respektive sektorene. Vi finner mange med høy utdanning og profesjonsutdanninger i offentlig sektor, og dette er grupper som etterspør mer opplæring. Videre kan en anta at privat sektor i større grad er opptatt av bunnlinjen og i større grad ser på opplæring som en økonomisk investering, og derved også kostnadene ved å gjennomføre slike tiltak.
- Det er noen bransjer i privat sektor som kommer spesielt dårlig ut med hensyn til opplæring. Dette er bransjer som hotell- og restaurant, deler av næringsmiddelindustrien, trevareindustrien, varehandel, bygg- og anlegg og transport og kommunikasjon. Vi finner med andre ord lite opplæring både i vareproduksjon og innenfor serviceyrker. En mulig årsak til at det er lite opplæring her, er at mange av arbeidstakerne i disse bransjene har lite utdanning og de vil i liten grad etterspørre opplæring.

2.2.2 Asymmetrisk informasjon og transaksjonskostnader

Asymmetrisk informasjon er en kilde til markedssvikt i mange sektorer. Asymmetrisk informasjon oppstår når etterspørerne ikke har full informasjon om alle tilbud og alle priser og enkelt kan sammenligne disse, og eventuelt at tilbyderne ikke har full informasjon om etterspørselen. Dersom informasjonen bare er vanskelig tilgjengelig, men ressurskrevende å finne frem til vil det være transaksjonskostnader forbundet med kjøp av slag og omsetningen vil bli mindre enn det som er samfunnsøkonomisk optimal.

Fafo/SNF har oppsummert forhold hos etterspørerne (blant virksomheter), hos tilbyderne (opplæringsleverandørene) og i samspillet mellom de to, som vi tolker som problemer knyttet til informasjonsutvekslingen i markedet. Se Tabell 2.1 nedenfor.

Tabell 2.1 *Informasjonsasymmetri og transaksjonskostnader i opplæringsmarkedet.*

Etterspørselssiden	Samspill	Tilbudssiden
Vanskeligheter med å få kompetansekartlegging og artikulering av behov til å bli kontinuerlig og integrert prosess i virksomhetene	Uoversiktlig flora av tilbydere Ulike kulturer i arbeidslivet og skoleverket	Ikke tilstrekkelig opptatthet av virksomhetenes behov: Opplæring utformet slik at kompetansen har begrenset overførbarhet til daglig arbeid
Manglende evne til å anskaffe og nyttiggjøre seg ny kompetanse som et ledd i realiseringen av virksomhetens forretningsmål	Mangel på egnede arenaer for samspill mellom tilbydere og virksomheter Manglende nettverk eller institusjoner som kan sikre langsiktig involvering fra både tilbuds- og etterspørersiden	Arbeidsplassen undervurdert som læringsarena Lite fleksible tilbud uten full utnyttelse av mulighetene IKT gir
Lav motivasjon for deltakelse i grupper med lite grunnutdanning	Nær dialog krever mye ressurser av virksomheter og tilbydere	Vanskeligheter med å finne avveining mellom skreddersøm og standardisert opplæring

Kilde: Fafo/SNF (2002)

Nærmere om etterspørselssiden

Den første forutsetningen for at opplæringsmarkedet skal fungere slik at behovene dekkes, er at ansatte og virksomheter selv blir bevisst sine kompetansebehov, og at disse behovene uttrykkes slik at kompetansetilbydere kan bidra til å fylle behovene.

Flere undersøkelser (blant annet Larsen mfl. (1997)) viser at opplevd kompetansebehov hos den enkelte virker sterkt inn på deltakelsen i etter- og videreutdanning, og at kursdeltakelse i de fleste tilfeller kommer etter initiativ fra den enkelte, eller fra den enkelte og ledelsen i fellesskap.

For at arbeidsgiverne skal initiere kjøp av kompetansetjenester, må de i utgangspunktet ha en viss kompetanse om kompetanse. Virksomheter uten slike forkunnskaper kommer lett inn i en ond sirkel ved at de aldri beveger seg ut i kompetansemarkedet, eller at de kjøper tjenester som ikke er tilpasset behovene (Døving, Gooderham og Nordhaug 1997). Problemene kan forsterkes ytterligere dersom virksomheten ikke kommuniserer behovene på en presis måte. Det er også grunn til å tro at det er særlig vanskelig å kommunisere behov som ikke dekkes av velkjente utdanninger eller kurstilbud.

Nærmere om tilbudssiden

Allerede i Buer-utvalgets utredning (NOU 1997: 25) ble det påpekt at økt satsing på etter- og videreutdanning ville medføre betydelige ”utfordringer for tilbudsmiljøet”, både det offentlige og det private.

Nærmere om samspillet

De største utfordringene i markedet for kompetanseutvikling ligger verken på tilbudssiden eller etterspørselssiden, kan det hevdes, men i samspillet mellom de to. Det finnes en rekke indikasjoner på at bedrifter ikke evner å formidle sine behov til tilbyderne, tilbyderne evner ikke å oppfatte hva bedriftenes behov er, og bedriftene har begrenset informasjon om hvilke tilbud ulike tilbydere har.

Kjøpere av opplæringstjenester (arbeidstakere så vel som arbeidsgivere) kan ha liten innsikt i eller kjennskap til kvalitet på opplæringstjenester fra aktuelle tilbydere. Dermed kan de også mangle informasjon om hvilken opplæring som gir størst gevinst. I tillegg er det vanskelig for aktørene å bedømme behovet for arbeidskraft (med bestemt kompetanseprofil) i fremtiden. (Brunello & Paola, 2004)

Et viktig spørsmål er hvordan signalene mellom tilbydere og bedrifter formidles. I et marked forventer vi vanligvis at det viktigste signalet tilbyderne sender ut, skjer gjennom at de velger en tilbyder på bekostning av en annen (exit). Alternativt kan virksomhetene gi uttrykk for hvilke kompetansebehov de ønsker dekket (voice), gjennom tett kontakt med tilbyderne (Hirschman 1970).

- På den ene side er det mange grunner til at kompetanseutvikling er et felt der tett samarbeid mellom kjøper og tilbyder er viktig. Ved tett samarbeid kan kompetanseutviklingen tilpasses bedriftens behov, og en kan enklere sikre at kompetansen er nyttig i de enkelte jobber.
- På den annen side vil slikt tett samarbeid kreve betydelig tid og ressurser av både virksomhetene og tilbyderne i forhold til hva kjøp og salg av ”standardopplæring” i et nokså anonymt marked vil gjøre. Særlig mindre bedrifter kan derfor bli tvunget til å velge kontakt med tilbyderne ”på armlengdes avstand”.

De mest spesialiserte opplæringsbehovene vil kreve betydelige investeringer i utforming og tilrettelegging av opplæringsopplegget. Slik skreddersøm vil dermed bli risikabelt dersom tilbyderer ikke har et langsiktig samarbeid med kjøperen (Williamson, 1985). Tilbyderne vil dermed tendere mot å lage standardiserte opplegg som kan selges til et bredt spekter av virksomheter.

Resultater som er observert i markedet

Vi kan observere flere fenomener i arbeids- og opplæringsmarkedet som vi tolker som reaksjoner på problemene med asymmetrisk informasjon. Tilbuds- og etterspørselssiden smelter sammen slik at informasjonsflyten blir bedre og transaksjonskostnadene knyttet til kjøp og salg av opplæring reduseres:

Virksomheter er ofte selv viktige tilbydere av kompetanseutvikling, enten direkte ved at arbeidsplassen gir gode muligheter for læring eller som involverte i en felles opplæringsorganisasjon. Arbeidstakerne kan opparbeide realkompetanse gjennom organiserte opplæringstiltak og på en uformell måte i de daglige aktivitetene (Larsen m. fl 1997; Nordhaug 1991; NOU 1997: 25). For eksempel er det forsikringselskapene selv som driver bransjens dominerende opplæringstilbyder, Forsikringsakademiet (Johansen, 1999a). En rekke arbeidsgiversammenslutninger driver sine egne skoler, og i staten er det lang tradisjon for interne etatsutdanninger.

Ulike former for samarbeid eller nettverk mellom selvstendige virksomheter kan også tenkes å ha betydning for hvor godt kompetansemarkedet fungerer. Vi skiller mellom vertikalt samarbeid (mellom kjøper og selger) og horisontalt samarbeid (innbyrdes mellom kjøpere eller selgere).

- Vertikalt samarbeid vil ofte være motivert av ønske om langsiktighet og sikkerhet for de engangskostnader partene tar på seg. Slikt langsiktig samarbeid kan dermed gi rom for mer skreddersydde utdanningstilbud så vel som fleksibilitet i opplegg og gjennomføring (Nordhaug 1998).
- Horisontalt samarbeid kan ha ulike motiv. Kjøpere av opplæringstilbud kan slå seg sammen for å bli store nok til å få laget relativt spesialiserte opplæringer. Det kan dreie seg om nokså like bedrifter (innen samme bransje), men det kan også dreie seg om fagforeninger som samordner opplæringstiltak for sine medlemmer. Tilbydere med komplementære utdanningstilbud kan ønske å samarbeide for å kunne tilby pakkedøsninger eller mer tverrfaglige opplæringstilbud.

Det finnes flere eksempler på at arbeidslivets organisasjoner bruker sin posisjon til å tilby kompetanseutvikling selv (for eksempel NIF, NITO, ELBUS og PIL-skolen). Arbeidslivets organisasjoner og nettverk av virksomheter kan bidra til å redusere mange av problemene med tett én-til-én-samarbeid mellom tilbyder og bedrift. Organisasjonene, både på arbeidstaker- og arbeidsgiversiden, kan være spesielt viktige fordi de kan bidra til å viderefremme virksomhetenes signaler på en måte som gjør at kostnadene for den enkelte virksomheten holdes nede.

2.3 Internasjonale anbefalinger

Internasjonalt er det bred enighet om behovet for økte investeringer og økt satsing på livslang læring. Internasjonale samarbeidsorganisasjoner som UNESCO, ILO, OECD og EU har alle utviklet anbefalinger om hvordan medlemslandene, enkeltvis og i

samarbeid, bør utvikle en politikk for livslang læring (Commission of the European Communities 2001, OECD 1996, OECD 2001a, OECD 2001b)

Her noen korte oppsummering av de anbefalingene som er mest relevante for KUP. De er hentet fra Fafo/Snfs evalueringsrapport fra 2003:

- Alle må sikres tilgang til læringsmuligheter, uavhengig av blant annet ansettelsesforhold, alder, kjønn, bosted og etnisk tilhørighet. ”lifelong learning for all” har blitt det viktigste slagordet både i OECDs og EUS politikk og anbefalinger for livslang læring, dels ut fra et rettferdighets- og demokratiperspektiv, for å utvikle befolkningen som aktive og deltakende borgere, og for å hindre ekskludering, men ikke minst ut fra hensynet til ”employability”, fleksibilitet og konkurranse-dyktighet for økonomien som helhet.
- Læring bør ha et livslangt og bredt perspektiv. Det er bred enighet om at uformell læring utenfor utdanningssystemet må oppmuntres og anerkjennes på lik linje med formell utdanning. Et moderne begrep om livslang læring er langt viktigere enn tidligere, da begrepet førs og fremst ble forstått som regelmessig tilbakevending til utdanningssystemet for kunnskapsmessig oppdatering. I OECDs og EUs nyere strategier fog anbefalinger vektlegges betydningen av læring på arbeidsplassen og i det sivile liv sterkt. Støtte til utviklingen av lærende regioner og lærende organisasjoner sees av EU som et nøkkelområde for å utvikle et europeisk felles område for livslang læring.
- Partnerskap mellom utdanningssystem og arbeidsliv, mellom partner i arbeidslivet og ulike departementer, og mellom ulike parter lokalt sees som en sentral forutsetning for å kunne gjennomføre større og mer koordinerte satsinger på livslang læring, nettopp fordi de ulike læringsarenaene må sees i en helhet, og fordi det er behov for å lage mer sømløse overganger mellom dem.
- Det er nødvendig å øke fleksibiliteten og tilrettelegge for å kunne møte de mange ulike læringsbehovene hos den enkelte, virksomhetene og arbeidsmarkedet som helhet, gjennom å skreddersy utdannings- og opplæringstilbud for ulike målgrupper og typer av virksomheter. IKT må tas i bruk for å øke tilgjengeligheter og fleksibiliteten av opplæringstilbudene.
- Det er behov for en omfokusering av kompetansepolitikken, fra ensidig fokus på tilbudssiden til sterkere fokus på etterspørselssiden.
- Det er behov for innovasjon i læringsmetoder, og en overgang fra ”teacher-centered” til ”learner-centered” læring, ikke minst når det gjelder kompetanseutvikling for voksne.
- Det er stort behov for å motivere for livslang læring i grupper som tradisjonelt deltar lite, spesielt de med lav formell utdanning og andre som er dårlig stilt kompetansemessig. Det er anerkjent at voksne lærer best når læringen er praktisk orientert og bygger på erfaring, og når den tar utgangspunkt i den enkeltes livs- og arbeidssituasjon.
- Både i EU- og i OECD-sammenheng legges det også vekt på betydningen av å øke de totale investeringene i livslang læring.

KUP har som formål å møte alle de ovenfornevnte behov og anbefalinger. Utvikling av kompetansemarkedet, bedrift av samspillet mellom tilbydere og etterspørere, motivering og utvikling av tilbud for utsatte grupper og grupper med lav kompetanse, samarbeid mellom flere parter både i styring og gjennomføring av programmet,

utvikling av nye læremetoder, bruk av IKT og videreutvikling av arbeidsplassen som læringsarena er mål og kriterier for prosjektstøtte. Sett i lys av generelle anbefalinger fra internasjonale organisasjoner og konkrete anbefalinger basert på internasjonale gjennomganger av norsk utdanningspolitikk, er det derfor liten tvil om at KUP – bedømt ut fra sine målsettinger, og de innsatsområder, prioriteringer og vilkår for prosjektstøtte som er nedfelt i programdokumentet – er et initiativ som både ligger langt fremme i den internasjonale utviklingen og som tar for seg helt sentrale temaer for den videre utviklingen av livslang læring i Norge.

2.4 Løsninger i Danmark og England

Myndighetene har flere alternativer når det gjelder å tilby personer med manglende basisferdigheter opplæring. Vi skisserer disse mulighetene ganske kort. En nærmere beskrivelse av ordningene i Danmark og England som vi går igjennom nedenfor er gitt i vedlegg 3.

2.4.1 Institusjonalisert tilbud om basisopplæring (Danmark)

Man kan følge Danmark og institusjonalisere kurstilbudene:

Opplæringsopplegget Forberedende Voksenutdanning (FVU) i Danmark tilbys av en rekke opplæringsleverandører både såkalte voksenutdanningscentre (VUC) eller andre amtskommunale (fylkeskommunale) utdanningsinstitusjoner. FVU er inndelt i to linjer. FVU-lesing der lesing, staving og skriftlig fremstilling inngår på fire nivåer å 40-60 timer. FVU-matematik der tallforståelse, regning og grunnleggende matematiske begrep inngår på to nivåer å 40-80 timer. Man kan gjennomføre et nivå på full tid eller deltid og FVU tilbys både på dag- og kveldstid. Etter hvert nivå har man rett, men ikke plikt til å avlegge en prøve. Deltakelse i FVU er gratis og deltakere kan tilbys en kompensasjon for tapt arbeidsinntekt. Dersom visse kriterier er oppfylt kan man få Statens voksenutdannelsestøtte for å delta i FVU. (FVU, 2005 og Undervisningsministeriet, 2006). Amtsrådet¹ har ansvar for at alle som har fylt 18 og som ønsker å delta i FVU kan tilbys opplæringen i sitt nærområde og på flere ulike utdanningsinstitusjoner.

Fordelen med det danske systemet er at det er lett å formidle hva FVU er og hvor man kan få FVU. Dersom systemet bevares over tid vil befolkningen etter hvert bli kjent med opplegget, på samme måte som de fleste nordmenn trolig har et forhold til AMO-kurs. En annen fordel er at utdanningsmyndighetene kan ha en viss kontroll med det pedagogiske opplegget som tilbys og hvordan ressursene til voksenopplæring benyttes.

Ulempen kan være at opplegget kan bli for statisk og ikke fange opp at også voksne med mangelfulle ferdigheter i lesing/skriving/regning kan ha ulike problemer, lære på ulike måter og dermed er best tjent med å kunne velge mellom opplæringstilbud.

2.4.2 Desentralisert tilbud om basisopplæring (England)

Motsatsen til den danske modellen er en modell der lokale myndigheter, skoler og utdanningsinstitusjoner står fritt til å utforme et opplæringsopplegg.

¹ Amtsrådet er et styre som velges hvert fjerde år i hvert amt/fylke.

England (og Wales) har hatt og har delvis enda et svært desentralisert system når det gjelder voksenopplæring. Staten har imidlertid tatt en større rolle i alfabetiseringsarbeidet og har utviklet nasjonale strategier for at voksnes lese/skrive/regnekunnskaper skal forbedres. Loven Learning and Skills Act fra 2000 angir noen grunnprinsipper for finansiering, strategi og kvalitetssikring, gjennom blant annet lokale Learning and Skills Councils (LSC) og Adult Learning Inspectorate (ALI). Ifølge Green (2005) er Englands system for livslang læring en av de mest desentraliserte i Europa når det gjelder institusjonelt ansvar, men sentralisert når det gjelder standard. I 2001 ble det innført nasjonale og sentrale kursplaner og standarder, mens det er opp til de lokale LSC å finansiere og tilby kurs. En av oppgavene til ALI er for øvrig å føre tilsyn med og kontrollere opplæringsleverandører. På ALIs hjemmesider kan man laste ned tilsynsrapporter og se hvilke ”karakterer” ALI har gitt de ulike leverandørene. Ifølge Hutton (2005) er England på rett spor mot et fungerende voksenutdanningssystem. Det vil si bort fra et fullstendig desentralisert system og mot et mer standardisert system.

Den svært omfattende desentraliseringen og ansvarsdelingen som preger det engelske systemet har trolig få fordeler. For eksempel har tre departementer ansvaret for ulike opplæringsprogrammer. (Department for Education and Skills, Department for Work og Department of Trade and Industry). Hutton (2005) skriver at holdningen til utdanningssystemet er at det er ”largely dysfunctional”. Ikke akkurat en lovprising.

Det er imidlertid fordelaktige elementer i systemet. Prinsippet om at det er de sentrale utdanningsmyndighetene som fastsetter kursplaner og standarder for opplæringen og kontrollerer opplæringsleverandørene, mens det er opp til lokale myndigheter og opplæringsleverandørene å utforme selve opplæringen kan være en arbeidsdeling som både sikrer kvalitet og spesialtilpasning.

2.5 Norsk kompetansepolitikk

2.5.1 Kompetansereformen

I årene 2000 til 2002 ble det gjennomført flere reformer som gir voksne rett til utdanning. Samlet kalles dette gjerne for *Kompetansereformen*, eller *Etter- og videreutdanningsreformen*. Fra august 2000 fikk voksne født før 1978 lovfestet rett til videregående opplæring. Fra januar 2001 åpnet Universitets- og høyskoleloven for opptak til høyere utdanning basert på realkompetanse. Godkjent realkompetanse gir også rett til avkorting av studieløp. Fra august 2002 fikk voksne som mangler eller har mangelfull grunnskoleopplæring lovfestet rett til grunnskoleopplæring. Ansatte fikk rett til utdanningspermisjon.

Evalueringer og kartlegginger som er gjort i årene etter kompetansereformene tyder på at kunnskapen om rettighetene og deltagelsen i utdanningstilbudene er lav (Haugerud mfl., 2005). Nye rettigheter til grunnopplæring og videregående opplæring har ikke resultert i økt deltakelse blant dem som ikke har hatt slik utdanning.

Norge har ikke et offentlig utbygd system av tilbydere for å heve grunnleggende ferdigheter blant voksne slik enkelte andre land har. Kommunene har ansvaret for opplæring på grunnskolenivå, men driver i svært liten grad med opplæring i grunnleggende ferdigheter for norskspråklige.

En studie Vox har gjort av hvordan kommunale og fylkeskommunale myndigheter håndterer sitt ansvar og hvilke tilbud de gir voksne viser at mange kommuner peker på at manglende statlige midler er en viktig hindring for å kunne utøve ansvaret for voksnes utvidede rett til grunnskoleopplæring (Vox 2006b). Enkelte har gått så langt som å fatte vedtak om ikke å forholde seg til loven så lenge staten ikke bevilger friske midler slik som det ble lovet. Studien tyder også på at det økonomiske perspektivet har hatt så stor oppmerksomhet at kommunene heller ikke har brukt tid på å vurdere intensjonene og mulighetene som ligger i retten til opplæring. Rundt 70 prosent av kommunene tilbyr ikke grunnskoleopplæring for voksne, og svært få kommuner har kartlagt hvor stort behovet er. Vox sin vurdering er at antallet som deltar er unaturlig lavt. En undersøkelse fra 2003 viser at befolkningen generelt vet lite om voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring og også om retten til å bli realkompetansevurdert. Hilleren (2004) viser også at verken norske arbeidstakere som gruppe eller den norske befolkningen generelt har god nok kjennskap til ordningene. Det ser også ut til at realkompetansevurderingene som gjøres i fylkeskommunene er preget av lite enhetlig praksis for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse.

Markedet for etter- og videreutdanning fungerer ikke så godt som ønskelig. Det er svakheter både i etterspørsel og tilbud i grunnleggende ferdigheter. Det kan være to grunner til at voksne i liten grad tar grunn- og videreutdanning eller får sin realkompetanse vurdert. Den ene grunnen kan være at målgruppen ikke ønsker eller har mulighet til å ta slik utdanning, enten fordi de ikke ser nytten av det, ikke tror de kan gjennomføre det eller ikke har råd til det. Den andre grunnen kan være at tilbudet av voksenopplæringstjenester er for lite eller ikke er tilpasset målgruppen. Undersøkelser viser at kommunene og fylkeskommunene som har ansvar for å ivareta rettighetene praktiserer sin plikt på ulike måter.

2.5.2 Kompetanseutviklingsprogrammet

Som et ledd i iverksettingen av Kompetansereformen ble Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) etablert i 2000. Grunnlaget for KUP finnes i St. meld nr 42 (1997-98) hvor det blant annet foreslås å stimulere og styrke kompetanseutviklingen i virksomheter blant annet gjennom ulike systemer for nettverksbygging – særlig i små, mellomstore og enmannsbedrifter.

Utgangspunktet for KUP er at markedet for etter- og videreutdanning av arbeidstakere ikke fungerer så godt som det kan. KUP er en tilskuddsordning med hovedformål å bidra til nyskaping og videreutvikling av markedet for etter- og videreutdanning. Programmet har tre delmål: (1) Gjøre private og offentlige virksomheter bedre i stand til å identifisere og dekke sine kompetansebehov. (2) Videreutvikle arenaer for samarbeid mellom aktører på arbeidslivs- og utdanningssiden. (3) Utvikle etter-/videreutdannings-tilbud som i større grad er tilpasset behov i arbeidslivet.

For å få tilskudd fra KUP må et foreligge et samarbeid mellom tilbydere og etterspørere av kompetansetiltak ved utvikling av nye opplæringstilbud. En forutsetning er også at prosjektet er forankret både hos arbeidsgiver og arbeidstaker. Prosjektene som mottar støtte, skal bidra til nyskaping og ha lærings- og overføringsverdi. Målgruppen er hele arbeidslivet, dvs. små og store private og offentlige virksomheter, enmannsforetak og selvstendig næringsdrivende, både på sentralt og lokalt nivå.

KUP har delfinansiert til sammen 739 lokale utviklingsprosjekter fra 2000 til 2005 og det er delt ut 329 millioner kroner. Etter det vi vet er det gitt støtte til 26 prosjekter med

opplæring i basiskompetanse som formål. KUP avsluttes ved utgangen av 2006. Til sammen har mer enn 50 000 personer fått opplæring i de prosjektene som har fått støtte.

De programmene som har fått tilskudd for 2005-06, har vært særskilte satsinger rettet mot utvalgte målgrupper eller bransjer som tradisjonelt ikke søker kompetanseheving.

Kompetanseutviklingsprogrammet fikk i 2005 i oppdrag å gjennomføre utprøving av modeller for finansiering av livsopphold under etter- og videreutdanning. Formålet med utprøvingen var å skape et grunnlag for å avgjøre en eventuell innføring av en varig finansieringsordning. Samlet bevilgning til utprøvingsprosjekter var 10,6 mill kroner. Utprøvingsprosjektene var basert på en trepartsfinansiering der partene i arbeidslivet og staten skulle hjelpe til med hver sin del av lønnsutgiftene under etter- og videreutdanning. Evalueringen av denne utprøvingen konkluderer foreløpig med at satsingen synes å ha nådd de målgruppene som både trenger opplæring og som lettere vil kunne få opplæring gjennom en offentlig delfinansiering av lønn under utdanning.

KUP har blitt følgevaluert i den tiden programmet har eksistert. Evalueringene ser imidlertid hele prosjektporteføljen under ett, og det er ikke trukket spesielle lærdommer av prosjektene knyttet til basisferdigheter. Evalueringene viser blant annet at en viktig suksessfaktor har vært at opplæringen har foregått på arbeidsplassen, eller har tatt utgangspunkt i arbeidsoppgavene. Evalueringen viser at det fremdeles er mange hindringer for å skape et velfungerende marked for etter- og videreutdanning. Blant annet er det for dårlig samordning av kompetansebehovene mellom virksomhetene, og en har ikke greidd å skape et velfungerende marked for de som har lavest kompetanse.

2.5.3 Program for basiskompetanse i arbeidslivet

Program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA) ble etablert i 2006 og retter seg kun mot de gruppene som mangler grunnleggende kompetansen de trenger for å fungere godt i arbeids- og samfunnslivet. BKA skal delfinansiere prosjekter i bedrifter og offentlige virksomheter som vil gi ansatte eller arbeidssøkere opplæring i grunnleggende ferdigheter. Programmet omfatter lesing, skriving, regning og IKT-ferdigheter. Det er bevilget ca 25 millioner kroner for 2006. Programmet styrker etterspørselen fra arbeidslivet etter slik opplæring, og gjør det mulig for kommuner og andre opplæringstilbydere å utvikle kompetansen sin. Både i tilknytning til programmet og som en del av satsingen blir det satset på utviklingsarbeid og kunnskapsutvikling om grunnleggende ferdigheter.

Opplæringen skal så langt det er mulig gis i kombinasjon med arbeid. Det er innledet et samarbeid med Arbeids- og velferdsetaten for å gjennomføre den delen av programmet som omhandler arbeidssøkere. Det langsiktige målet som programmet skal medvirke til, sammen med andre tiltak, er at ingen voksne skal bli utstøtt av arbeidslivet på grunn av manglende basiskompetanse.

Programmet for basiskompetanse i arbeidslivet skal styrkes med 10 mill kroner i 2007. Satsingen i 2007 vil bli brukt til en utvidelse av programmet slik at flere kan delta og til å utvikle tilpassede opplæringsopplegg.

2.5.4 Den norske modellen så langt

Dersom vi skal oppsummere den norske modellen for opplæring i basisferdigheter med den danske og engelske som vi beskrev i avsnitt 2.4 ovenfor, må vi karakterisere den norske modellen som å være på utviklingsstadiet.

Riktig nok har kommunene siden 2002 hatt plikt til å tilby voksne som har mangelfull grunnskoleopplæring slik opplæring, herunder opplæring i grunnleggende lese/skrive/regneferdigheter. Det finnes imidlertid ingen nasjonale kursplaner, kursopplegg eller kontroll med den kommunale voksenopplæringen i basisferdigheter. Evalueringer og kartlegginger som er gjort i årene etter kompetansereformen viser endog at mange kommuner ikke aktivt ivaretar sine plikter om å tilby slik opplæring (se blant annet ECON, 2006). Det er relativt lett for en kommune å unnlate å tilby grunnskoleopplæring til voksne for kunnskapen om retten til opplæring er lav. Det samme er etterspørselen.

Vi har imidlertid hatt KUP og har nå BKA som deler ut midler blant annet til opplæring i lesing/skriving/regning. Disse finansieringsordningene støtter enkeltstående prosjekter. KUP-prosjektene har delvis hatt til formål å utvikle og skape nye læringsmetoder. I de senere årene hadde også en del prosjekter som formål å spre erfaringer fra tidligere prosjekter.

Selv om det er etablert rettigheter for voksne som mangler grunnskoleopplæring er det få som søker eller får slik opplæring. Det er imidlertid omstridt om rett til lese/skrive/regneopplæring inngår i denne retten. Rettighetene som er etablert har dermed liten reell betydning for mange.

2.6 KUP: Evalueringsresultater

Fafo og SNF har følgevaluert KUP i hele programmets levetid, det vil si fra 2000 til og med 2006. Per 1. november 2006 var det utarbeidet fem rapporter. Innen utgangen av 2006 skal det også utarbeides en sluttrapport.

Evalueringsteamet har analysert sammensetningen av søknadene i alle evalueringsårene. I evalueringsårene 2001/2002 og 2002/2003 fulgte teamet til sammen 18 prosjekter fra begynnelse til slutt. Casene er dokumentert i 2002- og 2003-rapportene. I 2002/2003 ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant sluttbrukere på prosjekter gjennomført i 2000 og 2001. Undersøkelsen er dokumentert i 2003-rapporten. I 2003/2004 ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant et utvalg prosjektleder og samarbeidspartnere. Disse undersøkelsene er dokumentert i 2004-rapporten.

Her gjengir vi deler av evalueringsresultatene som vi mener er relevante for utformingen av BKA. Vi fokuserer spesielt på hvordan KUP har møtt markedssviktproblemene med positive eksterne effekter av opplæring og asymmetrisk informasjon og transaksjonskostnader.

2.6.1 Opplæring som har fått støtte fra KUP

Vi starter med å beskrive mål i prosjektene, læringsmetoder, herunder bruk av IKT og arbeidsplassen i opplæringen, erfaringer fra gjennomføring av opplæringen og nyskaping i prosjektene.

Mål i KUP

KUP skal støtte prosjekter som bidrar til *nyskaping* og som har lærings- og *overføringsverdi* utover det enkelte kompetanseutviklingsprosjekt. KUP kan gi tilskudd til delfinansiering av utviklingsprosjekter. Dette innebærer en betydelig egenandel i gjennom-

føring av prosjektene det søkes om støtte til. For å kunne motta tilskudd er det en forutsetning at utviklingsprosjekter er *forankret i arbeidslivet*, både hos arbeidsgiver og arbeidstaker. Programmet skal prioritere prosjekter som bidrar til:

- utvikling av *nye læringsformer* og metoder for etter- og videreutdanning
- at etter- og videreutdanning i større grad kan skje på *arbeidsplassen*
- utvikling av metoder for kostnads- og læringseffektiv kompetanseutvikling gjennom blant annet økt integrering av *IKT* og multimedia
- gjøre opplæring på *grunnskolen*s nivå og *videregående* opplæring mer tilgjengelig for voksne.

Læringsmetoder i prosjektene

Ifølge spørreundersøkelsen blant sluttbrukere på KUP-prosjektene hadde opplæringen som ble gitt en blanding av tradisjonelle læringsformer (undervisning i klasserom samt gruppearbeid dominerer) og læring knyttet til arbeidsplassen (opplæring med utgangspunkt i problemstillinger og oppgaver på arbeidsplassen; praksis på arbeidsplassen; samt involvering av ressurspersoner i virksomheten).

Dette bekreftes også i spørreundersøkelsen som ble gjennomført blant prosjektledere på og samarbeidspartnere i KUP-prosjektene: Opplæringstiltakene som utvikles bruker flere typer undervisnings- og læringsformer – særlig klasseromsundervisning, gruppearbeid, praksis på arbeidsplassen og teknologistøtte, og en stor del av tiltakene kombinerer to eller flere av disse. Prosjektlederne og samarbeidspartnerne vurderte innslaget av teknologistøtte, praksis og arbeidsplassen som læringskontekst som større enn sluttbrukerne. Fafo/SNF konkluderer med at deltakernes opplysninger er mest holdbare.

Opplæring på arbeidsplassen

Opplæring på arbeidsplassen har to hovedbetydninger i prosjektene: dels menes at opplæringen blir tilgjengelig på arbeidsplassen, dels menes at arbeidskonteksten (oppgaver, ressurspersoner, utstyr med mer) utnyttes i selve læringsprosessen.

Ifølge de 18 caseprosjektene gir det siste ofte god læringseffektivitet, men krever mer ressurser og skaper større organisatoriske problemer i gjennomføringen enn prosjektene har forutsett. Problemer kan oppstå når arbeid og opplæring kombineres, og på tilgangen til knappe leder- og veiledningsressurser. Der arbeidskonteksten utnyttes i læringsprosessen bidrar prosjektene mer effektivt til at virksomhetene identifiserer og uttrykker sine kompetansebehov. I tilbyderstyrte prosjekter uttrykkes kompetansebehovet i grovere yrkes- eller utdanningskategorier.

Ifølge spørreundersøkelsen blant sluttbrukerne ser tilknytningen mellom opplæringstiltaket og arbeidskonteksten (problemstillinger, oppgaver, redskaper) ut til å henge positivt sammen med aktuelle suksesskriterier for tiltaket: bedre tilpasning til behov, mer involvering av ressurspersoner i virksomheten, opplæring lettere å kombinere med jobb, økt motivasjon for læring, ledelsen har blitt mer oppmerksom på opplæringsbehov i yrkesgruppen. Og sist men ikke minst deltakerne er mer fornøyd med opplæringen når den gis i tilknytning til arbeidskonteksten.

Bruk av IKT i opplæringen

I caseprosjektene har man erfart at IKT-basert opplæring bør kombineres med andre læringsformer for å skape motivasjon og gi et godt læringsutbytte.

Ifølge spørreundersøkelsen blant sluttbrukerne omfatter halvparten av tiltakene teknologistøttet læring, og teknologien brukes ofte til flere former for kommunikasjon mellom faglærere og deltakere. Deltakerne synes jevnt over at teknologien fungerte godt.

Gjennomføring av prosjektene

Ifølge spørreundersøkelsen blant prosjektledere og samarbeidspartnere bidro prosjektledere og samarbeidspartner som representerer tilbydersiden mest til gjennomføring av prosjektene. Aktører som representerer etterspørersiden samt kompetansemeklere bidro minst til gjennomføring. Tilbydersiden er også i flertall blant prosjektdeltakerne. Til sammen tyder dette på at prosjektene i stor grad er drevet av tilbydersiden.

Ifølge caseundersøkelsene har prosjektene støtt på en rekke problemer ved gjennomføring. Dårlig forankring enten på tilbyder- eller etterspørersiden, offentlige utdanningstilbydere og etater oppleves som lite fleksible, og en rekke hverdagsproblemer har oppstått. Slike problemer medfører at en betydelig del av prosjektene i realiteten er forsinket eller får mindre omfang i forhold til opprinnelige planer.

Nyskapning i prosjektene

Ifølge de 18 caseprosjektene er de fleste prosjektene nyskapende i en lokal forstand, og noen er nyskapende i et videre perspektiv. Erfaringene tyder på en fornuftig avveining mellom krav til nyskapning og ønske om å nå hele arbeidslivet.

Dette bekreftes av spørreundersøkelsen blant prosjektledere og samarbeidspartnere: de aller fleste prosjektene dreier seg om utvikling og utprøving av opplæringstiltak, men det er også et klart innslag av organisasjonsutvikling i 10-20 prosent av prosjektene. Tilbydere anser innslaget av organisasjonsutvikling som mindre enn andre informanter, for øvrig er informantene nokså samstemte i vurderingen av prosjektinnhold.

Videre viser resultatene fra disse spørreundersøkelsene at omkring halvparten av tiltakene er helt nyskapende med hensyn til faglig innhold, blant de øvrige prosjektene er omkring halvparten klart nyskapende med hensyn til læringsmetoder. Sluttbrukerne er mer tvilende eller usikre på hvor nyskapende tiltaket er, men hovedtrekkene er de samme. Det store flertallet av prosjektene har dermed et nyskapende faglig innhold og/eller nyskapende metoder. Dette indikerer at prosjektene gir et viktig, om enn moderat bidrag til nyskapning på området.

Innovasjon i læringsmetoder er anbefalt av internasjonale organisasjoner som arbeider med kompetansepolitikk. Utvikling av nye læringsformer og metoder (A1) og nyskaping (B1) er kriterier for tildeling av støtte i KUP. Det er derfor ikke overraskende at mange prosjekter har disse egenskapene.

2.6.2 Eksterne effekter

Det er flere indikasjoner på at problemene som de eksterne effektene av generell opplæring skaper gjør seg gjeldende også når vi betrakter KUP-prosjektene samlet.

Det er imidlertid også indikasjoner på at KUP bøter på noen av problemene i opplæringsmarkedet. KUP har bidratt til at prosjekter som ellers ikke ville blitt gjennomført har blitt gjennomført eller fått et større omfang og bedre kvalitet.

Indikasjoner på eksterne effekter

Ifølge spørreundersøkelsen som er gjennomført blant prosjektledere på og samarbeidspartnere i KUP-prosjektene er kostnader ved skreddersøm av opplæringstilbud, kombinasjon av opplæring og daglig drift, og samarbeid mellom virksomheter med felles behov blant de viktigste hindringene i EVU-markedet. Arbeidstakernes motivasjon og behov for opplæring vurderes som et ubetydelig hinder. Dette resultatet gjelder for de aktuelle målgruppene for prosjektene (og er ikke nødvendigvis representativt for hele arbeidslivet). I tillegg er kompetansetilbyderne i flertall blant informantene.

Ifølge søknadsstatistikken som evalueringsteamet har gått igjennom hvert år er det bare om lag 20 prosent av søknadene som dreier seg om å gjøre opplæring på grunnskole/videregående skoles nivå mer tilgjengelig for voksne. Samtidig ser det ut til at arbeidstakere med utdanning på videregående skoles nivå eller lavere noe underrepresentert blant prosjektenes målgrupper.

Ifølge caseundersøkelsene av de 18 prosjektene har det vært en markert overvekt av arbeidstakere med høyere utdanning blant sluttbrukerne, personer med bare grunnskole eller bare videregående skole er svakt representert. Det indikerer at KUP ikke har lyktes med å nå fram til gruppene med minst utdanning. Det ser imidlertid ut som om KUP bidrar til målet om å realisere mål om livslang læring ved at en stor andel av sluttbrukerne fra de eldste kategoriene arbeidstakere.

Ifølge søknadsstatistikken er noen bransjer markert underrepresentert, for eksempel varehandel, hotell/restaurant og finans/forretningmessig tjenesteyting. Varehandel og hotell/restaurant har tradisjonelt drevet lite kompetanseutvikling.

Ifølge caseundersøkelsene har opplæringstiltakene som er utviklet nådd fram til arbeidstakere i små og mellomstore bedrifter, men har i liten grad nådd frem til arbeidstakere innen bransjer som varehandel, hotell/restaurant og transport. Det er en stor overvekt av deltakere fra offentlig sektor.

Ifølge søknadsstatistikken ser programmet ut til å nå fram til småbedriftene, men tatt i betraktning at dette er de som tradisjonelt driver minst kompetanseutvikling kunne det være ønskelig med en enda sterkere representasjon.

Det har også vært en svært ujevn geografisk fordeling av prosjektene som har fått støtte:

- Finnmark, Troms og Oslo er sterkt overrepresentert
- Buskerud, Vestfold, Telemark, Aust-Agder, Rogaland, Akershus, Hedmark er underrepresentert.

Indikasjoner på at KUP bøter på eksterne effekter

Ifølge caseundersøkelsene adresserer prosjektene som har fått støtte fra KUP problemer ved eksisterende opplæringstilbud som manglende skreddersøm, manglende opplæringstilbud lokalt, manglende fleksibilitet, og manglende praksisforankring. Målset-

tingene i prosjektene er i all hovedsak i tråd med målene i programmet. Noen prosjekter opererer i gråsoner mellom etter- og videreutdanning og organisasjonsutvikling.

Videre viser casene at KUP fyller et tomrom når det gjelder muligheter for finansiell støtte. Støtte fra KUP er ofte kritisk for å få gjennomført prosjektene, og bidrar ellers til at prosjektene gjennomføres raskere, i større omfang og med bedre kvalitet. Inntrykket er imidlertid at prosjektenes hovedinnretning beholdes tross lave støttebeløp.

Ifølge spørreundersøkelsen som er gjennomført blant prosjektledere på og samarbeidspartnere i prosjekter som har fått støtte for KUP er denne støtten avgjørende for at prosjektet ble gjennomført for halvparten eller to tredjedeler av prosjektene. Omkring halvparten av prosjektlederne hadde vurdert alternative finansieringskilder. Dette tyder på at programmet i svært stor grad har utløst utviklingsarbeid som ellers ikke ville blitt gjennomført.

2.6.3 Asymmetrisk informasjon

Problemer med asymmetrisk informasjon i de ulike opplæringsmarkedene kan løses ved samarbeid og dialog rundt et opplæringstiltak. Vi har imidlertid sett at slik samhandling kan være ressurskrevende og en kilde til at nødvendig opplæring ikke blir gjennomført. Offentlige tilskudd som blant annet KUP-midlene kan brukes til å redusere transaksjonskostnadene for virksomheter som etterspør opplæring for sine ansatte og opplæringsleverandører.

Samarbeid og dialog kan foregå på mange måter i opplæringsmarkedet. En virksomhet og en leverandør kan samarbeide direkte om et opplæringsopplegg for virksomheten. Alternativt kan samarbeidet ha en noe større omfang ved at opplæringsleverandøren samarbeider med en bransjeforening som ønsker å etablere et opplæringstilbud for sine medlemmer. Det finnes også ulike typer bedriftsnettverk som påtar seg et ansvar for å tilrettelegge opplæring for ansatte i bedriftene i nettverket. Til slutt kan også lokale fagforeninger samarbeide med opplæringsleverandører for å utvikle opplæringsopplegg for sine medlemmer.

I de 18 caseundersøkelsene konkluderer Fafo/SNF med etterspørrere og tilbydere samarbeider om utvikling av opplæringstilbudene i de fleste prosjektene.

Samarbeidet mellom aktører på utdanningssiden og arbeidslivssiden er i stor grad til stede, men enkelte prosjekter har svak forankring på tilbuds- eller på etterspørselssiden, liten deltakelse fra lokale arbeidsgivere eller tillitsvalgte i utviklingen av nye tilbud, og dårlig identifiserte eller uttrykte behov lokalt. Mange steder spiller de tillitsvalgte en passiv rolle i utviklingsarbeidet, men i de fleste prosjektene holdes tillitsvalgte på relevant nivå informert. Mange prosjekter etterlyste likevel nettverk og kontakt med andre prosjekter som jobber med tilsvarende problemstillinger.

I svært mange prosjekter har kompetanseformidlere en viktig rolle som formidlere mellom tilbydere og etterspørrere. Kompetanseformidlerne er hovedsakelig bransjeforeninger, bedriftsnettverk eller fagforeninger. I de siste årene av KUPs levetid fikk de kompetanseformidlerne definert som en aktør med viktige oppgaver i organiseringen av opplæringen.

3 Erfaringer fra 26 KUP-prosjekter

I dette kapittelet redegjør vi for erfaringer fra de 26 KUP-prosjektene som har hatt manglende basisferdigheter som utgangspunkt.

- Først beskriver vi hovedtrekk ved disse prosjektene; type opplæring som har blitt gitt og hvem som har tatt initiativ til opplæringen.
- Deretter beskriver vi mål, læringsmetoder, hindringer, resultater, samarbeid og nyskaping i de ulike opplæringstiltakene.

I forrige kapittel har vi presentert generell kunnskap om nivået på basisferdigheter i Norge, hvordan opplæringsmarkedene fungerer, internasjonale anbefalinger for utforming av kompetansepolitikk, norsk kompetansepolitikk og empiriske resultater fra evalueringen av KUP.

Kort oppsummert viser denne presentasjonen at nivået på basisferdigheter er svært lavt blant en relativt stor andel av voksenbefolkningen, at etterspørselen etter opplæring i basisferdigheter er likevel lav og at kompetansepolitikken derfor til dels bør fokusere på å løfte de svakeste gruppene.

KUP har ikke hatt som eksplisitt mål å øke omfanget av opplæring i basisferdigheter, og har dermed heller ikke nådd grupper med lave basisferdigheter. Hverken i lesing/skriving/regning, IKT eller norsk. Kun 26 av 739 prosjekter har hatt opplæring i denne typen basisferdigheter som formål. Erfaringene fra prosjektene er imidlertid i tråd med internasjonale anbefalinger om hva slags type opplæring som bør støttes med offentlige midler. Prosjektene har elementer av nyskaping, opplæringen foregår i stor grad på arbeidsplassen og IKT blir tatt i bruk i opplæringen. Det ser også ut til å være stor grad av samarbeid mellom etterspørsels- og tilbudssiden i de enkelte prosjektene.

I dette kapittelet har vi gått igjennom de 26 prosjektene som har fått støtte til opplæring i lesing/skriving/regning, IKT og norsk, samt tilrettelegging av annen opplæring for personer med lese- og skrivevansker. Først presenterer vi en oversikt over prosjektene og aktørene som har samarbeidet om prosjektene, deretter går vi igjennom erfaringer med sikte på å hente lærdom til BKA.

3.1 Kategorisering av prosjektene

De 26 prosjektene som har fått støtte til opplæring i basisferdigheter er forskjellige både med hensyn til opplæringstilbud og med hensyn til styring. Fem forskjellige instanser har vært ansvarlige for gjennomføringen av prosjektene – ved at de har vært kontaktpunktet inn mot KUP:

- Virksomhetene selv, det vil si arbeidsgiverne til deltakerne i opplæringsprosjektet.
- Opplæringstilbydere, det vil si skoler, kursholdere med mer.
- Kompetansemeglere. Det kan være fagforeninger, bransjeorganisasjoner eller bedriftsnettverk, som identifiserer behovene klarere enn enkeltaktører og samtidig har ressurser og kompetanse til å ta initiativ til opplæring.
- Kommuner. I noen prosjekter deltar kommunene som arbeidsgivere og i andre som leverandør av velferdstjenester til personer utenfor arbeidslivet.

- Attføringsbedrifter, som ønsker å utvikle opplegg for sine ansatte/brukere.

Vi skiller også mellom fire ulike prosjekttyper:

- Grunnleggende lese/skrive/regneopplæring
- Tilrettelegging av opplæringsmateriell for lese- og skrivesvake
- Norskopplæring av språklige minoriteter
- Grunnleggende IKT-opplæring

Figur 3.1 nedenfor viser en oversikt over de aktuelle prosjektene i de fire kategoriene.

Figur 3.1 Prosjekter med basisferdigheter som utfordring eller mål

Grunnleggende opplæring i lesing, skriving og regning	Tilrettelegging av opplæringsmateriell for lese- og skrivesvake	Norskopplæring for språklige minoriteter	Grunnleggende opplæring i IKT
P003 Kvernland Klepp as	Q38 Sandefjord Ressurs (VGS)	P585 Granskogen skole	P373 Otta Skifer og Naturstein
P543 ICA Norge as	P355 Stimuli As	P496 Nygård skole	P627 Kloppen Trevare AS
P591 Sandefjord Ressurs (VGS)	P135 Transport-bedriftenes Landsforening	P158 Melhus Voksen-opplæring	P598 Helse Fonna - Stord sjukehus
P343 Vennesla Voksen-opplæring		P502 Fredrikstad kommune	P292 Haukeland Universitets-sykehus
P360 AOF Fredrikstad/Moss		P219 Vadsø kommune	P204 Sogn og Fjordane fiskarlag
P216 LO Telemark		Q36 Nopro AS	P601 Gildeskål kommune
P363 LO Notodden			P629 Bodø kommune
P369 Mandal Industrier as			P372 Nordnes verksteder
			P607 AS Nipro

	Virksomheter
	Opplæringstilbydere
	Kompetansemeglere
	Kommuner
	Attføringsbedrifter

I vedlegg 2 presenteres en nærmere beskrivelse av aktørene i prosjektene.

3.1.1 Målgruppene og deres tilknytning til arbeidslivet

De fleste lese/skrive/regneprosjektene retter seg mot store og middelsstore bedrifter (Kvernland, ICA, Hydro, Jotun, Icopal, Bong, Oleon Scandinavia, Noah, Kjemi-Service, Pronova Biocare, ProPartner, Hunsfos Fabrikker, Petersonkonsernet, Rockwool AS) Flere av virksomhetene er, eller er del av store internasjonale konserner.

Unntakene er prosjektene som er initiert av attføringsbedriften Mandal Industrier og LO Telemark. Mandal Industrier retter seg mot alle voksne med spesifikke lese- og skrivevansker, og som spesielt har samarbeidet med de små og mellomstore kommunene Lindesnes, Audnedal, Åseral, Farsund og Kvinesdal. LO Telemark retter seg mot både privat og offentlig sektor, spesielt de virksomheter (innen reiseliv, mekanisk bygg- og anlegg, salg/service og pleie/omsorg) og arbeidstakere som har liten formell utdanning, uten at de nevner navn på noen virksomheter spesielt.

Norsk-prosjektene retter seg mot personer med norsk som andrespråk enten i kommunen og nabokommunene eller generelt. Et par prosjekter retter seg både mot minoritetsspråklige og norskspråklige med manglende grunnutdanning (Granskogen i Trondheim og Nopro). Fredrikstad-prosjektet rettet seg spesielt mot flyktning- og innvandrerkvinner, siden det gjerne oppleves "... som spesielt utfordrende å rekruttere kvinner med minoritetsbakgrunn til kvalifiseringstiltak. En uttalt motivasjon fra kommunen var å utvikle et opplegg spesielt for kvinner med vektlegging av både yrkes trening, norskopplæring og integrering". (Folkenborg og Skog Hansen, 2003).

IKT-prosjektene retter seg mot personer og arbeidstakere i et stort spekter av virksomheter. Vi finner både bedrifter som omsetter for flere hundre millioner (Minera AS), små og mellomstore bedrifter (i Gjøvik-regionen), ansatte på sykehus i Helse Vest RHF (Stord og Haukeland sykehus), redere, offiserer og fiskere på fiskefartøyer (i Sogn og Fjordane), barnehageledere (i Bodø) kommuneansatte med grunnskole og yrkesfaglig utdanning på videregående skoles nivå (i Gildeskål), samt yrkeshemmede og personer på attføring (hos Nordnes Verksteder og Nipro)

3.1.2 Typer opplæringsleverandører

Fire av de syv lese/skrive/regneprosjektene er initiert av opplæringsleverandører. Bare to er initiert av arbeidsgiverne til de som opplæringstiltaket gjelder. Uansett initiativtaker er det store fellestrekk mellom opplæringstilbyderne på alle prosjektene.

- Tre opplæringsleverandører har sitt utspring i en videregående skole i lokalmiljøet/regionen. De tre er Rogaland kurs- og kompetansesenter, Sandefjord Ressurs og Notodden Ressursenter. I tillegg kommer Vennesla voksenopplæring.
- Studieforbundet AOF har vært leverandør på tre prosjekter.
- Ett prosjekt har benyttet den private leverandøren NetPed AS.

Tre av seks norskprosjekter er initiert av opplæringsleverandører, to av kommuner og en av en attføringsbedrift. Det er også en viss variasjon i opplæringstilbyderne på norskprosjektene, men alle er en del av det offentlige skole- og utdanningssystemet:

- Tre prosjekter har benyttet opplæringsleverandører med utspring i det ordinære offentlige skolesystemet (Granskogen skole, Nygård skole og OPUS - Vadsø videregående skole).
- Et prosjekt har benyttet en høyskole (Østfold).
- Den kommunale voksenopplæringen har deltatt i to prosjekter (Melhus og Notodden).

Seks av ni IKT-prosjekter er initiert av arbeidsgiverne til de som opplæringstiltaket gjelder (herunder to kommuner). Initiativet på de andre prosjektene er tatt av en bransje-

forening og to attføringsbedrifter. Og altså ingen rene opplæringsleverandører. Det er stor variasjon i opplæringsleverandørene som er benyttet på disse prosjektene

- Tre prosjekter har brukt enkeltpersoner eller små leverandører. (Snøfrids Kurs, Noritek ved Leon Esfahani og Helse Fonna som ansatte en person til å organisere og gjennomføre kursene)
- Et prosjekt har benyttet en videregående skole (Måløy)
- Et prosjekt har benyttet en høyskole (Bergen)
- To prosjekter har benyttet de private opplæringsleverandørene NæringsAkademiet og Positiv Opplæring AS
- Den ene attføringsbedriften har selv stått for opplæringen.

3.2 Kvalitative beskrivelser av prosjektene

På alle avsluttede prosjekter har den prosjektansvarlige fylt ut en sluttrapport som beskriver målene med prosjektene, læringsopplegget, hindringer underveis, resultater, samarbeid, nyskapning og betydningen av KUP. Disse rapportene har vi oppsummert her for å forstå hvilke utfordringer tilbydere og etterspørere står ovenfor når det gjelder opplæring i basisferdigheter.

Vi har supplert rapportene med informasjon fra intervjuene vi har gjort med aktører i et utvalg av prosjektene, evalueringer som er gjort av tre prosjekter og en rapport fra Vox som har fulgt seks KUP-prosjekter. De tre prosjektene er *P502 i Fredrikstad*, fulgt av Bakka (2004) og Folkenborg og Skog Hansen (2003), *prosjektet som gikk forutfor Q36 ved Nopro*, fulgt av Haukeland og Speitz (2003) og Folkenborg og Skog Hansen (2003), samt *P363 tilknyttet LO Notodden*, evaluert av Wiik (2003). Vox (2006a) har undersøkt prosjekt *P216 tilknyttet LO Telemark*, *P343 ved Vennesla Voksenopplæring* og *P135 i regi av Transportbedriftenes Landsforening* og tre andre prosjekter.

3.2.1 Mål

I sluttrapporten har aktørene som har hatt ansvar for KUP-prosjektene redegjort for målene med prosjektene. På lang sikt har alle prosjektene som mål at arbeidstakerne skal kunne utføre arbeidsoppgavene sine bedre eller mer effektivt eller bli i stand til å utføre andre oppgaver, endog delta i ordinært arbeidsliv.

Lese/skrive/regneopplæring

De ansvarlige for de fleste lese/skrive/regneprosjektene rapporterer at målet med prosjektene selvfølgelig er at deltakerne skulle lære seg de grunnleggende ferdighetene, men at prosjektene også hadde mer langsiktige mål. I flere prosjekter var det endelige målet at deltakerne skulle kunne ta en fagprøve eller avlegge en annen type eksamen. Det fremgår av målformuleringene at veien frem mot de endelige målene ville være lang og kreve mye av deltakerne. Motivering, mestring og selvtillitt er stikkord som går igjen som nødvendige milepæler på veien frem mot målene. Se Sitater 3.1 nedenfor:

Sitater 3.1 Mål for lese/skrive/regneprosjekter

Formålet er å gi gruppen mulighet til å lære å skrive og lese, samt finne frem til mestringsmetoder i forbindelse med ytterligere opplæring. Det endelige målet er gjennomføring av grunnskole og fagopplæring

Hovedmålet for prosjektet er (...) å sette i gang en prosess i den enkelte virksomhet, bransje eller region, der tillitsvalgte og ledelsen i fellesskap blir motivert til å ta ansvar for å sette etter- og videreutdanning i fokus (...).

Hensikten med prosjektet er å utvikle en ny modell for motivering og rekruttering av arbeidstakere, særlig kvinner, med lav grunnutdanning til å gjennomføre opplæring frem til fagprøve.

Vi ønsket gjennom prosjektet å heve den grunnleggende kompetansen og gi tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter slik at den enkelte fikk mulighet, ble motivert og fikk selvtilitt til å melde seg på og delta på videre kompetansehevende tiltak.

Tilrettelegging av fagopplæring for lese/skrivesvake

I en del bransjer er det tradisjon for å ta fagopplæring som en del av jobben. Personer med lese/skrivevansker er ofte utelukket fra denne tradisjonen. Tilrettelegging av fagopplæring skal gjøre fagopplæring mulig også for disse. Målene med tilretteleggingsprosjektene har derfor per definisjon vært å tilby studiemateriell til personer med lese/skrivevansker uten å gå hele veien om lese/skriveopplæring. Se Sitater 3.2 nedenfor.

Sitater 3.2 Mål for tilretteleggingsprosjekter

Personer i prosessindustrien med matematikk- og lese/skrivevansker som ønsker å få fagbrev

Prosjektet har som målsetting å utvikle et interaktivt læringsprogram basert på CD-rom spesielt tilpasset ansatte med lese- og skrivevansker.

Foreslå kompetanseheving i samarbeids- og strategilæring til de øvrige partene i prosjektet. Analysere og videreutvikle nøkkelpersonrollen på bedriften når det gjelder strategi- og samarbeidslæring og nødvendigheten av kontinuerlig lese- og skrivetrening. Veilede de øvrige partene i samarbeids- og strategilæring gjennom prosjektperioden. Evaluere aktivitetene. Spre erfaringer (...)

Vi har i et intervju fått opplyst at et studiemateriell på et ordinært etter- og videreutdanningsopplegg skal legges inn på lydbok for også å kunne benyttes av personer med lese/skrivevansker.

Norskopplæring for innvandrere

Norskprosjektene har i likhet med lese/skrive/regneprosjektene to hovedmål. Deltakerne skal lære seg norsk, som er en forutsetning for å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv. De skal også i løpet av opplæringen tilegne seg annen nødvendig kompetanse for å kunne tre inn på arbeidsmarkedet. Det kan for eksempel være kompetanse om hvordan norsk arbeidsliv fungerer eller ulike former for fagkompetanse.

Sitater 3.3 Mål for norskprosjekter

Hovedmål har vært: - å effektivisere språkkinnlæringen, - å gi deltakerne et møte med norsk arbeidsliv, - å gi deltakerne en mulighet til å vise seg fram for ulike typer arbeidsplasser, - å bidra til å bryte ned kulturelle fordommer, på begge sider

Å utvikle en kompetansemodell basert på individuell kartlegging, samt en kombinasjon av skolegang og praksis som gir fremmedspråklige et kompetansetilbud som gjør dem kvalifisert til arbeid som helse- og omsorgsarbeidere hvor som helst i Norge.

Hovedmålet er å utvikle et nettbasert opplæringstilbud som gir voksne arbeidstakere med opplæringsbehov muligheter til å skaffe seg eksamensrettet grunnskolekompetanse i norsk som andrespråk uavhengig av tid og sted.

I 2004 ble introduksjonsordningen for innvandrere innført. Den innebærer at norskkopplæring er obligatorisk for mange innvandrere. Fire av de seks norskprosjektene som ble finansiert av KUP var forsøksordninger i forbindelse med utarbeidelsen av ordningen. Et formål under forsøkene var i tillegg til de nevnte å styrke samarbeidet mellom ulike aktører; kommunene, Aetat (NAV) og opplæringsleverandører.

Grunnleggende IKT-opplæring

De ansvarlige for IKT-prosjektene legger større vekt på at selve IKT-kompetansen er målet med prosjektene. Ulike former for IKT-verktøy har i løpet av få år blitt et viktig og nødvendig verktøy i de fleste bransjer. Men ikke alle har hatt like gode forutsetninger for eller mulighet til å tilegne seg grunnleggende ferdigheter. IKT-prosjektene har som formål å rette opp disse manglene og gjøre deltakerne i stand til å nyttiggjøre seg IKT-verktøy i arbeidshverdagen. Et unntak er den ene attføringsbedriften som legger vekt på at IKT-opplæringen er et ledd i at yrkeshemmede skal oppnå realkompetanse. Se Sitater 3.4 nedenfor:

Sitater 3.4 Mål for IKT-prosjekter

Legge til rette for grunn- og videreutdanning i IKT for fiskere i Sogn og fjordane og for andre interesserte fiskarlag i Norge.

Sikre hjelpepleiere nødvendig kompetanse for å kunne dokumentere de tiltak og observasjoner de gjør, både skriftlig og elektronisk.

Øke kompetansen i bruk av data i alle avdelinger av bedriften.

(...) å få utvikla den grunnleggande IT kompetanse for alle tilsette (...)

Vi ønsket å øke kompetansen til to av våre ansatte innen data og implementere dette som et tilbud i vårt attføringsarbeid.

Hovedformålet med prosjektet var å utvikle trinnvise opplæringsprogrammer for yrkeshemmede innen EDB, slik at de skal kunne oppnå realkompetanse ut fra sitt ståsted. (...) For noen skulle dette ende opp i formell dokumentasjon, slik at de har bedre grunnlag for å søke seg over til andre arbeidstilbud.

3.2.2 Læring

Sluttrapportene inneholder en rekke spørsmål om læringsmetoder:

- Beskriv hvilke læringsmåter (grupperarbeid, forelesning, simulering, rollespill, veiledning etc.) som ble benyttet i prosjektet?
- Hvilke erfaringer, negative og positive har dere gjort når det gjelder læringsmåtene?
- Har bruk av IKT og multimedia inngått i prosjektet? - Hvis ja, beskriv hvordan dette ble gjennomført og hvilke erfaringer dere sitter igjen med.
- Er arbeidsplassen fysisk brukt som læringsplass? - Hvis ja, beskriv kort hvordan læringen rent praktisk ble gjennomført og hvilke erfaringer dere sitter igjen med.
- Har læringskonteksten tatt utgangspunkt i den ansattes arbeidsoppgaver? - Hvis ja, beskriv kort hvilke erfaringer dere sitter igjen med.

Det ser ut til at de fleste prosjektene har benyttet tradisjonelle opplæringsmetoder som klasseromsundervisning, gruppearbeid, oppgaveløsning med mer. I tillegg har de fleste prosjektene benyttet IKT og/eller multimedia i opplæringen. De fleste prosjektene har også benyttet arbeidsplassen som læringsplass og tatt utgangspunkt i de ansattes arbeidsoppgaver.

Lese/skrive/regneopplæring

De ansvarlige for lese/skrive/regneprosjektene rapporterer om varierte opplæringsmetoder. Flere typer teknikker tas i bruk på alle prosjektene: forelesninger, en til en undervisning, gruppearbeid, bruk av PC og e-læring. Beskrivelsene gir ikke grunnlag for å skille opplæringsmetodene på de ulike prosjektene fra hverandre. Se Sitater 3.5 nedenfor:

Sitater 3.5 Læringsmåter i lese/skrive/regneprosjektene

Hovedsakelig to lærere i klasserommet. Åpen for nettbasert støtte og oppgaveløsning.

Vi har gjennomført opplæringen gjennom både forelesning, gruppearbeid, erfaringsutvekslinger i grupper og plenum. Når det gjelder lese- og skrivekurs gjennomføres de både i grupper fra 5 til 8 personer, og ved undervisning en til en. Noe av opplæringen på arbeidsplassen skjer ved kollegial overføring av kunnskap i arbeidssituasjonen.

Vi har brukt IKT som hjelpemiddel i undervisningen for å øke deltakernes lese- og skriveferdigheter og i tillegg har vi brukt noe forelesning

Gruppearbeid, (Opplæring i bedrift) Forelesning og veiledning

Starter med gruppesamling, hvor en blir kjent med materiell og kursopplegg. Ofte gis en forelesning om lese- og skrivevansker. Dette er med på å ufarliggjøre temaet og ikke minst skape trygghet i gruppa. Etter gjennomføring av tester gis det veiledning i forhold til evaluering av resultater og oppsett av individuelle læreplaner. Deretter foregår mye av læringen PC-basert, hvor deltaker jobber seg gjennom stoffet ved hjelp av datamaskinen. i forhold til egen opplæringsplan. Underveis er det mulig å få veiledning og støtte via e-post, eller dersom nødvendig telefon.

Forelesning. Gruppearbeid. Veiledning. Bedriftsbesøk.

Flere av opplæringsleverandørene vi har intervjuet legger vekt på at det å lære voksne å lese og skrive fordrer spesialkompetanse. Voksne lærer ikke grunnleggende ferdigheter på samme måte som barn.

Aakerman (2006), som vi også har intervjuet har i et foredrag beskrevet hva voksenopplæring må baseres på, hva som fungerer i voksenopplæring, byggesteiner i læringen og hva som er viktig i all voksenopplæring:

- Tiltak må baseres på: gjensidig respekt og tillit, hensynet til tidligere skoleerfaringer, kartlegging av nivå, bevisstgjøring av elevene med hensyn til hvordan de lærer best, klargjøring av elevenes ståsted og mål, evalueringer underveis og til slutt, trygghet, trivsel, humor og variert metodebruk.
- Det som fungerer er: et system som lytter til elevene, tror på dem, jobber med både mange og hodet innkoblet samtidig, en lærer med bred kunnskap om metode og som er strukturert og forutsigbar i sin måte å legge frem stoff på.
- Byggesteiner: å lære mens man har det moro, å lære å lære ved hjelp av strategier, å lære hverandre for selv å lære, å lære å snakke positivt til seg selv, og å bevisstgjøre deltakere om hva som kreves for å bedre ferdighetsnivået.
- Viktig i all voksenopplæring er: *Innskoling* – klargjøre for læring, *Strategilæring* – lære de voksne gode strategier for å gjøre dem selvgående i innlæringen av fagstoff, *Læringsstiler* – tilpasse opplæringen i forhold til den voksnes læringsstil, *Tilpasset lese- og skriveopplæring* (stoff for yngre elever en nedtur).

Strategilæring nevnes i flere intervjuer som viktig. En mer fyldig definisjon er gitt i Solheim (2006) og lyder som følger: ”Strategilæring handler hovedsakelig om målrettet tilnærming til lærestoffet. Forståelsen av teksten er mål og resultat av en god lesestrategi. Dette innebærer å utvikle bevissthet og selvstendighet under leseprosessen hos hver enkelt. God skrivestrategi handler om å kunne organisere og formidle ens tanker skriftlig slik at de utgjør en sammenhengende enhet som kan lett avkodes og forstås av leseren. Både lese- og skrivestrategier kan anses som beslektede meta-kognitive prosesser og det er deres intuitive forståelse og bruk som betegner gode lesere og skrivere. Når disse er på plass, settes man også i bedre stand til å bruke dem kreativt og effektivt i samarbeid med andre. Strategiene er overførbare til andre lærings- og utviklingsarenaer.”

I andre intervjuer har vi også blitt gjort oppmerksom på at det er viktig å kartlegge nivået på deltakerne før oppstart og sette sammen homogene grupper slik at opplæringen kan tilrettelegges på det nivået deltakerne er. Lese- og skriverferdighetene varierer mye også blant de som har svake ferdigheter. Kartlegging og tilpassning krever mye forarbeid, men er svært viktig.

Ifølge de internasjonale anbefalingene Fafo/SNF oppsummerer i avsnitt 2.3 bør IKT tas i bruk for å øke tilgjengeligheter og fleksibiliteten av opplæringstilbudene. Av Fafo/SNFs evaluering av KUP fremgår det at IKT-basert opplæring bør kombineres med andre læringsformer for å skape motivasjon og gi et godt læringsutbytte. Dette er trolig fulgt opp for jevnt over syntes deltakerne at bruken av teknologi fungerte godt.

I fem av de syv lese/skrive/regneprosjektene har bruk av IKT og/eller multimedia inngått i prosjektet. De fleste prosjektansvarlige på lese/skrive/regneprosjektene har gode erfaringer med bruken av IKT. På ett prosjekt var erfaringene blandete. Se Sitater 3.6 nedenfor:

Sitater 3.6 Bruk av IKT og multimedia i lese/skrive/regneprosjektene

Vi sitter igjen med meget gode erfaringer når det gjelder bruk av IKT. Det har gitt undervisningen en status. Uten IKT ville mange deltakere ikke ha oppnådd så gode ferdigheter. Spesielt er dette viktig for elever med lese- og skrivevansker. De får en følelse i å lykkes mye bedre med bruk av IKT.

Deler av kurset, lesetekst og veiledninger ligger på internett. I tillegg er noen av testene også gjort tilgjengelige der. Under selve gjennomføring brukes PC med Drillpro aktivt, for noen også tekstbehandling, for eksempel Word. Dette ser ut til å være en god måte å jobbe med lese- og skrivetrening på. Elevene får raske tilbakemeldinger på fungering og opplever fort mestring, noe som er fryktelig viktig for denne målgruppa.

En del av de som var med i prosjektet valgte å ta fagbrev gjennom nettbasert undervisning. Vår samarbeidspartner (...) sier at dette var en vellykket måte å få opplæring på.

Det er delte erfaringer med bruk av PC som verktøy. Noen enkelt deltakere hadde liten erfaring med PC og opplevde derfor noe av undervisningen som litt vanskelig (...). Andre deltakere likte veldig godt bruken av PC som verktøy (...)

Én av de vi intervjuet mente at Drillpro ikke var et veldig godt verktøy (jfr. sitat 2 ovenfor) og flere nevnte at IKT må kombineres med andre verktøy eller læringsmåter. Noen med lese/skrivevansker og få forkunnskaper i data kan også være engstelige for å lære enda mer nytt.

I følge Solheim og Ytrehus (2005) ser det ut til at systematisk kursvirksomhet ved hjelp av IKT er klart nyttig for personer med lese/skrivevansker, men at det mangler mer etablerte, utprøvde pedagogiske modeller og verktøy. Flere undersøkelser og kartlegginger indikerer at IKT er svært verdifullt ikke bare som konkret støtteverktøy for å bli bedre til å lese og skrive, men også til å gi den enkelte en følelse av mestring og til å ”lære og lære”. For mange er den typen kurs starten på en helt ny læringskarriere. Gode kursopplegg der IKT er integrert kan bidra til å gi mange ny selvtillit og skape et ønske om videre læring. I den forbindelse vil IKT være en viktig katalysator. Samtidig er det etablert lite systematisk kunnskap om hvordan slike kurs best bør legges opp, hvilken rolle læreren bør spille, om deler av undervisningen kan tas som fjernundervisning (det vil si alene hjemme).

Ifølge de internasjonale anbefalingene Fafo/SNF oppsummerer i avsnitt 2.3 er det anerkjent at voksne lærer best når læringen er praktisk orientert og bygger på erfaring, og når den tar utgangspunkt i den enkeltes livs- og arbeidssituasjon. Dette bekreftes i Fafo/SNFs evaluering. Deltakerne er mer fornøyd, mer motivert, finner det lettere å kombinere opplæring og jobb og ledelsen blir mer oppmerksom på opplæringsbehov i den aktuelle gruppen. Opplæring på arbeidsplassen kan imidlertid skape organisatoriske problemer i gjennomføringen.

I fire av de syv lese/skrive/regneprosjektene er arbeidsplassen fysisk brukt som læringsplass. Det ser ut som om det er noe deltakerne ønsker, men i likhet med det som er erfaringen på de øvrige KUP-prosjektene ikke alltid er like lett å få til. Det stiller krav til lokaler og infrastruktur på arbeidsplassen.

Sitater 3.7 Arbeidsplassen som læringsarena i lese/skrive/regneprosjektene

(...) Undervisning gjennomført på bedriften med kombinasjon praksis/teori øker mestrings-
evnen.

(...) Erfaringen er at når folk blir gjort oppmerksomme på muligheten for at opplæringen
skjer ute på arbeidsplassen, foretrekker de dette fremfor å bruke eksterne lokaler.

Opplæringen ble gjennomført på arbeidsplassens lokaler, for å forenkle deltakelsen for den
enkelte medarbeider. (...) Det er positive tilbakemeldinger mht å gjennomføre kursene på
jobben. Deltakerne har opplevd dette som forenklende og tidsbesparende. De synes ikke det
har vært ubehagelig/flaut at kurset var i jobbens lokaler slik vi var forberedt på.

Mye av den praktiske og teoretiske opplæringen har foregått på arbeidsplassen (...).
Erfaringen viser at det er vanskelig å få til på grunn av at det er ofte mangel på lokaliteter og
lite egnede lokaliteter på de arbeidsplassene som var med i prosjektet.

I intervjuene har vi også fått innspill på at de ytre rammene for læringen er viktig. Det
gjør opplæringen mer attraktiv at for eksempel gode lokaler og andre fasiliteter stilles til
disposisjon. De gir deltakere en følelse av å være verdsatt og at opplæringen de deltar i
er viktig for virksomheten.

I et prosjekt hadde de ansvarlige forventet at deltakerne ikke ville følge lese/skrive/kurs
på arbeidsplassen av frykt for å bli ”avslørt”. Dette viste seg ikke å være noe problem,
etter at et omfattende avstigmatiserings- og motiveringsarbeid var gjennomført.

I to av de syv lese/skrive/regneprosjektene har læringskonteksten tatt utgangspunkt i
den ansattes arbeidsoppgaver. Fem har ikke fått dette spørsmålet/har ikke svart. Det er
heller ikke gitt mange konkrete eksempler på hvordan dette har foregått. Se Sitater 3.8
nedenfor:

Sitater 3.8 Arbeidsoppgavene som utgangspunkt i lese/skrive/regneprosjektene

Oppgavene i undervisningen var også relatert til arbeidshverdagen. For eksempel har
lesematerialet vært personall håndboken. Skrivetrening har bestått i å skrive søknader, for
eksempel om fødselspermisjon. Det ble ikke gjennomført praktisk trening i forbindelse med
arbeidsutførelsen.

Lese- og skrivekursene arrangeres i 3 moduler. Den første modulen er på 50 timer og er et
generelt lese- og skrivekurs. Men de andre modulene tilrettelegges i forhold til
arbeidsoppgavene til den enkelte kursdeltaker.

Når de prosjektansvarlige oppsummerer erfaringene med læringsmåtene i lese/skrive/
regneprosjektene gir alle uttrykk for at de har arbeidet med en gruppe med lite formell
kompetanse, lite tradisjon for opplæring, samt læreversker. Formidlingen av disse
erfaringene skjer på ulike måter. Noen vektlegger utfordringene knyttet til dette, andre
vektlegger hvilke løsninger som er påkrevd for å oppnå resultater. Stikkordene her er
individuell tilretteleggig, oppfølging og oppfølging. Se Sitater 3.9 nedenfor:

Sitater 3.9 Erfaringer i lese/skrive/regneprosjektene

Vi opplever at man i enkelte miljøer tar helt avstand fra opplæring, uavhengig av læringsmåte og metode. Det er store barrierer mot å sette i gang opplæringstiltak fordi dette ansees som sløsing av både økonomiske, menneskelige og tidsmessige ressurser.

Det er noen som fortsatt har ”skoleklasseskrekk” så dersom vi kan bruke andre opplæringsmetoder enn konvensjonelle klassesituasjoner vil de slå positivt ut.

To lærere gjorde at de kunne følge opp behov for spesiell tilrettelegging, uten at deltakeren skiller seg ut på noen måte.

Læringsplanen vi valgte, med mindre grupper og aktiv trening har vært positive. En utfordring har vært å tilpasse undervisningen til deltakernes kompetansenivå, for det har vært store sprik internt i gruppene. Nivået ble tilpasset ved å gi enkelte ekstra undervisning i tillegg, slik at de skal kunne henge med resten av gruppen. Sluttevalueringen viser likevel at deltakerne ønsket enda mer individuell oppfølging. Kanskje bør gruppene være mer homogene mht nivå.

Vi har (...) hatt noe negativ erfaring med den tradisjonelle eksamensformen som f.eks. voksne som skal ta fagbrev må igjennom. Eksamensformen er ekskluderende - den tester hukommelsen og ikke folks handlingskompetanse. Her hadde det vært ønskelig med endringer.

Vox (2006a) beskriver erfaringene med å rekruttere deltakere i to prosjekter som arrangerte lese- og skrivekurs (LO Telemark og Vennesla Voksenopplæring). Det ble brukt ulike strategier for å rekruttere søkere i de to prosjektene. I LO Telemark var oppfatningen at kurset måtte annonseres som et rent lese- og skrivekurs. Prosjektgruppen i Vennesla mente at rene lese- og skrivekurs i liten grad appellerte til deltakelse. De annonserte derfor kurset som et generelt datakurs, der lese- og skriveproblematikk også var en sentral problemstilling for kursarrangørene. Begrunnelsen var at mange føler skam ved å være svak i lesing og skriving, og derfor ikke vil innrømme ved å delta på kurs i lesing og skriving. Data, derimot, er fremdeles forholdsvis nytt, og derfor mer akseptabelt å ikke beherske. Prosjektgruppens antakelse var at et datakurs i større grad ville motivere for deltakelse.

Tilbakemeldingene fra kursdeltagerne tyder på at rene lese- og skrivekurs ikke motiverer for deltakelse. Kurs som er kombinert med annen opplæring, for eksempel datakurs, vurderes som best av målgruppen. LO Telemarks syn, at lese- og skriveopplæring ikke bør kombineres med for eksempel fagopplæring, finner ikke støtte hos deltakergruppene i denne undersøkelsen. Vox' konklusjon er at arbeidsrelaterte temaer, eller tilrettelagt fagopplæring, ser ut til å motivere mest til deltakelse i opplæringstiltak.

Tilrettelegging av fagopplæring for lese/skrivesvake

Også tilretteleggingsprosjektene har benyttet varierte opplæringsmetoder. Forskjellen mellom læringsmåtene i de to prosjektene som er beskrevet i Sitater 3.15 nedenfor skyldes at det ene prosjektet var et opplæringsprosjekt direkte, mens det andre først og fremst dreide seg om å utvikle læremateriell.

Sitater 3.10 Læringsmåter i tilretteleggingsprosjektene

Strategilæring, praktisk matematikk, individuell læring, arbeidsplassen som læringsarena, praktiske øvelser i verksted, ikt, gruppearbeid.

(...) Programmet skal være selvinstruerende. Det innebærer at brukerne får utlevert en CD på sin arbeidsplass (...) og gjennomgår programmet på en lokal PC. Etter å ha gjennomgått hele programmet, skal det utleveres et "eksamensskjema" der spørsmål i forbindelse med sikkerhetsopplæring skal besvares. (...). For arbeidstakere med spesielt store lese- og skrivevansker eller fremmedspråklige som har problemer med å lese norsk, vil en overordnet være behjelpelig under gjennomgangen av programmet. (...)

I to av de fire tilretteleggingsprosjektene har bruk av IKT og/eller multimedia inngått i prosjektet. Sitater 3.16 nedenfor beskriver hvordan IKT er benyttet. I et tredje prosjekt har initiativtakerne utviklet et interaktivt opplæringsprogram, men har ikke hatt bruk av IKT i selve prosjektet.

Sitater 3.11 Bruk av IKT og multimedia i tilretteleggingsprosjektene

(Ved) simulering av prosessstyring

Opplæringsprogrammet ble satt sammen av informasjon som skulle tilrettelegges elektronisk på varierende format. (...)

Arbeidsplassen er brukt eller skal fysisk brukes som læringsplass i alle tilretteleggingsprosjektene. I tre av de fire tilretteleggingsprosjektene har læringskonteksten tatt utgangspunkt i den ansattes arbeidsoppgaver. Se Sitater 3.17 og Sitater 3.13 nedenfor:

Sitater 3.12 Arbeidsplassen som læringsarena i tilretteleggingsprosjektene

Individuelle prosjektarbeider fra egen arbeidsplass. Disse ble videreformidlet av kandidatene selv i plenum. Tilbakemeldingen er udelt positive. Opplæring startet i bedriftene.

Begrenset foreløpig ettersom prosjektet har hatt som mål å utvikle et opplæringsprogram. Foreløpig er kun uttesting av programmet gjennomført i de tre pilotbedriftene.

Opplæringen ble gjennomført på bedriften og på verkstedet (hos opplæringsleverandøren). Vi byttet på. Første var (bedriften), trygt i begynnelsen. Deretter var det morsomt for deltakerne å endre litt, variasjon. Begge deler ble svært godt mottatt.

Sitater 3.13 Arbeidsoppgavene som utgangspunkt i tilretteleggingsprosjektene

Ved deler av læreplanmidlene har kandidatene brukt erfaring og læring fra egen arbeidsplass

Innholdet i opplæringsprogrammet er direkte relatert til (...) arbeidsoppgavene, og skal bidra til kompetanseheving i det daglige arbeidet (...)

Alt er relatert til eget virke i daglig arbeidsliv. Tatt utgangspunkt i dette og utvidet horisonten ut fra det. Kjent pedagogisk prinsipp: fra det kjente til det ukjente.

I likhet med lese/skrive/regneprosjektene har initiativtakerne på tilretteleggingsprosjektene erfart at målgruppen trenger ekstra tilrettelegging og oppfølging. Se Sitater 3.19 nedenfor:

Sitater 3.14 Erfaringer i tilretteleggingsprosjektene

Mange av kandidatene ønsket enda mer læring i verksteder (learning by doing) da flere ikke jobber direkte med alle læreplanene i sin bedrift. Variasjon i undervisningsmetodikken ble ønsket velkommen. Vi må ikke bli for "statiske" i forhold til elevgruppen. Minimalt med selvstudier grunnet lærevansker.

Ved kartlegging av kompetanse i bedriftene er det nødvendig med oppfølging av de ansatte fra ledelsen. Ved kun å dele ut kartleggingsskjema som de ansatte selv skal fylle ut, er det større risiko for under-/overvurdering av egen kompetanse, samt manglende innlevering av utfylt skjema. Det er bedre å foreta kartleggingen i mindre grupper med veiledning. En slik metode er også bedre egnet for å få med ansatte med lese- og skrivevansker i kartleggingen.

Forelesningene må ikke bli for lange. Muligheter for å anskueliggjøre undervisningen er nødvendig for denne gruppen.

En erfaring som ble gjort i prosjektet som Transportbedriftenes landsforening (TL) var at behovskartlegginger som ble foretatt før oppstart ikke viste reell interesse. Målet med prosjektet var å utvikle et interaktivt opplæringsprogram knyttet til trafikksikkerhet. I følge Vox (2006a) ble det forut for utviklingen av den interaktive cd-en om sikkerhet gjennomført en behovskartlegging i regi av Norsk transportarbeiderforbund. Konklusjonen var at det var stor interesse for et slikt opplæringsprogram.

Da produktet var klart til bruk, ble det likevel ikke etterspurt. Prosjektgruppen i TL mente den manglende interessen kunne forklares blant annet med at små bedrifter ble kjøpt opp og slått sammen til større enheter i perioden frem til cd-en var utviklet. De store enhetene har i følge dem egne opplæringsavdelinger og driver ofte mer selvstendig med opplæring basert på egne læremidler. En annen forklaring så de i at økt konkurranse har ført til knappe ressurser og generell nedprioritering av opplæringsaktiviteter. Vox konkluderer med at

- Cd-en fra TL tar for seg mer stoff enn det som lover og regelverk tilsier, med andre ord er lærestoffet for omfattende i forhold til det nødvendige. Behovet som ble signalisert fra enkelte medlemsbedrifter, falt dermed ikke sammen med det reelle behovet.
- En annen utfordring ser vi i at en behovskartlegging ikke nødvendigvis måler framtidig kursdeltagelse. Det kan være stor forskjell mellom det å spørre en gruppe personer om de er interesserte i å delta på et kurs, og virkelig deltagelse. Selv om respondentene er interesserte i opplæringen, kan det være mange hinder for reell deltagelse. Så lenge svarene ikke forplikter til kursdeltagelse, eller så lenge en ikke måler hinder for kursdeltagelser samtidig, kan tallene være misvisende, og i verste fall uegnet som beslutningsgrunnlag.

Norskopplæring for innvandrere

Også de ansvarlige for norskopplæringsprosjektene rapporterer om varierte opplæringsmetoder. Men heller ikke her er det grunnlag for å skille opplæringsmetodene på de ulike prosjektene fra hverandre. Se Sitater 3.15 nedenfor:

Sitater 3.15 Læringsmåter i norskprosjektene

Forelesning, gruppearbeid, veiledning, bruk av IKT-opplæring og veiledning på arbeidsplass.

Veiledning, forelesning, oppgaveløsning; muntlig/skriflig, Nettbaserte innleveringer av oppgaver, men evaluering av lærer. Weekentreff med sosiale opplevelser

(...) Selv om mange kommuner hadde kommet i gang med samme type arbeid som vi stod overfor da vi begynte med prosjektet, kunne vi ikke bare kopiere opplegg fra andre. Hver kommune har sin egenart. Hver deltaker har sin egenart. Hver språktreningsplass har sin egenart. Disse selvfølgelighetene har vi erfart. Vi måtte utarbeide egne rutiner, prøve dem ut, forkaste, forbedre, revidere opplegg. Og mye læring har ligget i denne prosessen.

Forelesning/veiledning:

Dette med språktreningsplasser var en ny måte å drive skole på (...). Lærerne ble gjennom teamarbeid på skolen trukket inn i tenkningen omkring betydningen av språktreningsplasser. (...) Lærerne har også gjennom formelle deltakersamtaler i sin gruppe, bidratt til å fange opp deltakernes holdninger til og erfaringer med ordningen. (...)

Læringsmåter for norskkursdeltakere:

Samvær med nordmenn på de ulike arbeidsplassene har vært den viktigste kompetansehevinga for kursdeltakeren både når det gjelder språk, sosial kompetanse og innsikt i norsk arbeidsliv generelt og på den enkelte arbeidsplass spesielt.

I fire/fem av norskprosjektene har bruk av IKT og/eller multimedia inngått i prosjektet. Ingen rapporterer om dårlige erfaringer ved av IKT. Se Sitater 3.16 nedenfor:

Sitater 3.16 Bruk av IKT og multimedia i norskprosjektene

Det har vært utprøvd i forbindelse med begrepsforståelse (...). Bruk av IKT skaper motivasjon for læring. Har erfart at det er svært få pedagogiske programvarer som er utviklet. (...)

Vi har benyttet videokonferanse og nettbaserte løsninger, og har svært gode erfaringer med dette. En av grunnene til dette kan være at vi brukte god tid på å gi dataopplæring og videokonferansetilvenning av våre deltagere.

Prosjektet "Veien videre" er et e-læringsprosjekt. Det er et komplett opplæringstilbud for voksne minoritetsspråklige i et interaktivt miljø, der bruk av IKT og multimedia er en forutsetning for gjennomføringen.

(...) IKT har kanskje ikke direkte inngått i prosjektet, men etter hvert har det blitt et uvurderlig hjelpemiddel i arbeidet. (...) Bruken av IKT vil komme sterkere etter hvert som flere av deltakerne prioriterer å skaffe seg datamaskiner med internett hjemme.

Bruk av arbeidsplassen som læringsarena er en helt vesentlig del av opplæringen i norskprosjektene. I fem av de seks norskprosjektene er arbeidsplassen fysisk brukt som læringsplass. Det ser ut til at arbeidsplassen oppfattes som en svært viktig læringsarena, men at det i likhet med både lese/skrive/regne- og IKT-prosjektene er viktig å være bevisst på organiseringen av denne typen opplæring. Se Sitater 3.17 nedenfor:

Sitater 3.17 Arbeidsplassen som læringsarena i norskprosjektene

Deltakerne har vært flyktninger uten fast arbeid. Under praksisperioder har de vært utplassert (på arbeidsplasser) hvor de har fått både veiledning og opplæring i faget. Opplæringen har vært organisert vekselvis med 2 uker på skole og 2 uker i praksis over et skoleår.

Vi legger stor vekt på arbeidsplassen som læringsarena. (...) Vi har erstattet mye av klasserommet med arbeidsplassen som læringsarena. Læringen kan skje på følgende måter: Forenkling og tilrettelegging av interne kompetansekurs. Ordlistor på fagterminologiske begrep. Løsning av flerkulturelle problem. Uformelle regler på arbeidsplassen. Trene på arbeidsinnhold, f.eks. hoderegning, måling osv. Jobbsøkerkurs. Arbeidsforenklinger. Vi opplever at mulighetene for metodeutvikling på arbeidsplassen er utømmelige.

Underveis i prosjektet er det blitt klart hvor viktig det er å klargjøre på forhånd både overfor bedriftene og den enkelte deltaker hva en språktreningsplass er. Det er viktig å få til et godt samarbeid og et tillitsforhold mellom ledelse/kontaktperson i bedriften, deltaker og oppfølger. Her ligger masse læring, men det krever også rikelig med tid og ressurser. På dette området kan rutinene bli betydelig forbedret.

Ifølge Haukeland og Speitz (2003) har ikke Nopro-prosjektet møtt forventningen om at opplæringen som skulle foregå mest i tilknytning til produksjonen. Bedriftens ledelse stiller et ganske grunnleggende spørsmål ved prosjektet når den argumenterer at som produksjonsbedrift er det vanskelig å leve med at arbeidstakeren går ut av produksjonen for å få språkopplæring. Forfatterne konkluderer ikke med det ene eller det andre, bare at denne vurderingen må kritisk gjennomgås om prosjektet skal overleve. En måte å gjøre dette på er å se på hva slags kostnader som det er involvert i å ta brukerne ut av produksjonen og sammenligne de med hva Nopro får igjen av prosjektet, i form av ressurser, ikke minst i lærekrefter som kan gi seg utslag i økt effektivitet, produktivitet og lønnsomhet ved forbedrede kurs. Det er uten tvil store verdier prosjektet tilfører Nopro, selv om de ikke så lett kan synliggjøres i et regnskap.

I ett av de seks norskprosjektene har læringskonteksten tatt utgangspunkt i den ansattes arbeidsoppgaver. Tre har ikke fått dette spørsmålet/har ikke svart. Se Sitater 3.8 nedenfor.

Sitater 3.18 Arbeidsoppgavene som utgangspunkt i norskprosjektene

Det er selvsagt for oss at vi tar utgangspunkt i den ansattes arbeidsoppgaver. Vi opplever at det er nettopp dette som kan gjøre at brukere beholder jobbene sine. (...) En lærer som skal ut på arbeidsplassen å veilede må først arbeide i to dager som arbeidstaker for å kunne reflektere over mulighetene og for å forstå og lære noe om "eleven".

Ifølge Folkenborg og Skog Hansen (2003) som har undersøkt bruk av arbeidsplassen som lærings- og integreringsarena for minoritetsspråklige *Fredrikstad kommune* (Fafo:7) gir både deltakerne, lærere og prosjektledere klart uttrykk for at læring på arbeidsplassen gir et større utbytte enn klasseromsundervisning alene. Motivasjonen øker når deltakerne opplever at de får brukt kunnskapene, og at de nye kunnskapene gjør at de mestrer utfordringene de møter. Arbeidsplassen aller fremste fordel er nettopp at kompetansen tilegnes gjennom aktiv deltakelse i et praksisfelt. Å lære norsk i et arbeidsfellesskap gir deltakerne et miljø å praktisere ferdighetene i, men kanskje like viktig er det at deltakerne opplever at norskferdigheter er viktig i arbeidsfellesskapet. Dette er nok en av årsakene til at progresjonen i tilegning av norskferdigheter øker. I tillegg til fagkompetanse og norskkunnskaper får deltakeren gjennom å være på en

arbeidsplass også viktig kjennskap til norsk arbeidsliv og det å fungere sosialt i et arbeidsmiljø.

Bedre læringseffekt og integreringsmulighet ved å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena skjer ikke av seg selv. Kort oppsummert bør følgende forutsetninger være til stede:

- At kvalifiseringen skjer på arbeidsplassen i arbeidstiden
- At det foretas en kartlegging av behov
- At prosjektet er forankret i hele organisasjonen
- Evalueringer og muligheter ofr deltakernes medvirkning
- At kurstilbyder har kjennskap til det autentiske arbeidsmiljøet i bedriften.

Gode arbeidsmetoder, faglig relevans og fagkunnskap hos kursholdere er essensielt for god måloppnåelse. Viktige rammebetingelser for videre satsing er ikke bevare å sikre økonomisk støtte til denne typen kvalifiseringsordninger, men også erfaringsutveksling av gode arbeidsmetoder og faglig bistand.

De prosjektansvarlige på norskprosjektene har mest positive erfaringer å vise til. Se Sitater 3.19 nedenfor:

Sitater 3.19 Erfaringer i norskprosjektene

Positivt med veiledning på arbeidsplass som samtidig er norskopplæring. Gruppearbeid helst kombinert med bruk av IKT og andre pedagogiske hjelpemidler er positiv. Rene forelesninger er nødvendige i visse tilfeller, men kan oppfattes som negative både av lærere og deltakere.

Positive: Deltakerne har kommet inn i et arbeidsfellesskap. De har måttet kommunisere på norsk. De har skjont at ikke alle snakker som læreren. De har lært hva det vil si å snakke dialekt. **Negative:** mange opplever det vanskelig å komme inn i miljøet på arbeidsplassen. De trekker seg tilbake og tar ikke kontakt.

For at en språktreningsplass skal være effektiv ut fra et språkopplæringsperspektiv, må det gis rikelig anledning til kommunikasjon i løpet av en arbeidsdag, og deltakeren må utnytte mulighetene til kommunikasjon som gis. Dette er noe som bør presiseres sterkere overfor den enkelte i forkant av utplassering.

Vi har bare positive erfaringer ved å ta i bruk ulike arbeidsmåter. Et enhetlig læringssyn er viktig å arbeide med internt i bedrift og organisasjon. Det er et spenningsfelt mellom skole og bedrift, arbeidsledere og lærere. Med stor vekt på dialog klarer vi å sammensmelte to ulike kulturer.

I intervjuene har vi fått informasjon om at det er viktig å finne praksisplasser som passer deltakernes interessert. Det øker motivasjonen for deltakelse og læring. Det er dermed også viktig å legge opp individuelle planer for hele opplæringsløpet. En annen erfaring som er gjort er at det er viktig med riktige holdninger hos personalet på de arbeidsplassene der praksisen skal tas.

Grunnleggende IKT-opplæring

I likhet med lese/skrive/regneprosjektene rapporterer de ansvarlige på IKT-prosjektene om varierte opplæringsmetoder. Også her benyttes forelesninger, gruppearbeid, bruk av PC og e-læring, samt individuell veiledning. Og heller ikke her gir beskrivelsene

grunnlag for å skille opplæringsmetodene på de ulike prosjektene fra hverandre. Se Sitater 3.20 nedenfor:

Sitater 3.20 Læringsmåter i IKT-prosjektene

(Deltakerne) jobbet i fellesskap med utvikling av mål og innhold i programmet. Enkelte av prosjektdeltakerne har fått utvidet oppgave i forhold til veiledning av de øvrige. Medarbeiderne har deltatt på forelesninger (inkludert trening) for å bedre forståelsen av Windows, Internett og e-post. Forelesninger har vært etterfulgt av trening/oppgaveløsning delvis i fellesskap og delvis individuelt. Utviklingen og opplæringen i verktøyet (...) er gjennomført delvis av leverandør og delvis av noen/en av prosjektdeltakerne som har tatt på seg et overordnet ansvar (...). Etter prosjektet avsluttes, vil det bli utpekt en pådriver for prosessen (videre)

Hovedsakelig to lærere i klasserommet. (...) Nettbasert støtte og oppgaveløsning.

Metoden har vært kvalitativ gjennom: forelesninger/kurs, gruppearbeid, diskusjoner og veiledning (...).

Forelesninger, gruppearbeid, løsning av case. Selvstendige oppgaver ved hjelp av PC. Veiledning på arbeidsplassen.

Forelesninger, veiledning og gruppeoppgaver

Praktisk opplæring med vegleing. Hovudsakeleg gjennom førelesning/ klasseromsundervisning

I åtte av de ni IKT-prosjektene er arbeidsplassen fysisk brukt som læringsplass.

Sitater 3.21 Arbeidsplassen som læringsarena i IKT-prosjektene

Deltakerne i prosjektet har benyttet (arbeidsplassens) dataanlegg for å løse caseoppgaver og oppgave til innsending.

Noen har tatt del i ekstern kursing og opplæring også tatt denne kunnskapen med tilbake og undervist flere internt. Dette har vært en positiv modell der de ansatte har fått forholdt seg til hverandre på nye måter

Vi har innredd et rom til datarom i forbindelse med prosjektet. Dette har gjort at vi har brukt arbeidsplassen direkte i opplæringen.

Undervisning/førelesning vart i hovudsak gjennomført på vår arbeidsplass, men på eige undervisningsrom utstyrt med PCer. I tillegg oppretta vi "superbrukarar" som skulle stå for, og vere kontaktpunkt for vidare opplæring på eigen arbeidsplass.

Vi har satt av et rom som brukes (...). Her får de innføring i (...) programmene, og her kan de sitte og søke jobber og lete på nettet. Dette fungerer bra.

Mye av læringen skjer på arbeidsplassen. Dette kan by på noen problemer fordi (arbeidsplassen) ofte bare har en PC. I tillegg er det vanskelig å få ro til å sette seg ned (...).

I seks av de ni IKT-prosjektene har læringskonteksten tatt utgangspunkt i den ansattes arbeidsoppgaver. Se Sitater 3.22 nedenfor.

Sitater 3.22 Arbeidsoppgavene som utgangspunkt i IKT-prosjektene

Kompetansen (deltakerne) har fått gjennom kursene kan (benyttes til) konkrete arbeidssituasjoner

Det har vært gitt grundig innføring i (arbeidsoppgavene), kunnskap som deltakerne kan videreføre i sitt arbeid. (Deltakerne) føler seg mer trygg i (arbeids)situasjonen.

Ved å kunne utdanne flere er det mulig å øke rullering (...). Arbeidsoppgavene kan da bli mer mangfoldig for operatørene.

Ja absolutt, individuell og spesifikk kartlegging baserte seg på den enkelte sine opplevde kompetansebehov på egen arbeidsplass. Denne kartlegging vart så også vurdert av (arbeidsleiar) for den enkelte.

(Deltakerne) har selv definert behovene. Dette betyr at vi har fått et program som er tilpasset den hverdagen (de) har.

De prosjektansvarlige er i hovedsak fornøyde når de oppsummerer erfaringene med læringsmåtene i IKT-prosjektene. Et par gir uttrykk for at de skulle hatt mer tid til trening på nye kunnskaper. Se Sitater 3.23 nedenfor:

Sitater 3.23 Erfaringer i IKT-prosjektene

Det mest positive er at vi har kunnet dra undervisningen inn i et stille rom der vi har kunnet undervise flere personer. Maskinene som vi bruker støyer så mye at vi alltid må bruke hørselsvern, og det er vanskelig å kommunisere samtidig som maskinene kjører.

Gode erfaringer med denne type læringsmåte til denne type kurs. Vellykka med små grupper til undervisning med mulighet for tett oppfølging i opplærings situasjon (og) praktisk trening.

Det har fungert veldig bra.

Det er viktig at det settes av tilstrekkelig tid til "trening" (alene eller i fellesskap)

(...) mange deltakere ville hatt bedre tid på caseløsning, øving på PC av lært kunnskap.

Selv om en del av deltakerne på datakursene startet med ”dataskrekk” var svært mange veldig motivert for å lære seg å bruke IKT-verktøy.

3.2.3 Hindringer

I sluttrapporten har aktørene som har hatt ansvar for KUP-prosjektene fått spørsmål om avvik fra prosjektplanen og hindringer underveis. Det ser ut som om de fleste prosjektene har hatt avvik fra fremdriftsplanen i en eller annen form, eller støtt på hindringer underveis, selv om slett ikke alle har hatt slike problemer.

Avvikene og hindringene varierer mellom de ulike prosjekttypene. Hindringene og årsakene til avvik i fremdriften på lese/skrive/regneprosjektene skyldes hovedsakelig rekrutteringsproblemer og frafall. Hindringene og avvikene i tilretteleggingsprosjektene skyldes hovedsakelig organisatoriske forhold. Hindringene på IKT-prosjektene skyldes hovedsakelig forhold utenfor prosjektet. Det har vært noe ulike hindringer på norsk-prosjektene

Lese/skrive/regneopplæring

Fire av lese/skrive/regneansvarlige oppgir at de har hatt avvik fra fremdriftsplanen på grunn av rekrutterings- og motiveringsproblemer. Dette bekrefter kjente problemer med opplæring av voksne med lav formell utdanning og manglende basisferdigheter, og viser hvor viktig det er å ha en strategi for rekruttering og arbeide mye med motivering i denne gruppen. Sitater 3.24 beskriver avvik og hindringer i lese/skrive/regneprosjektene.

Sitater 3.24 Avvik og hindringer i lese/skrive/regneprosjektene

Avvik

Vår målsetting om informasjon og motivasjon har vist seg å ta mye lengre tid enn planlagt. Dette er et tema som må modnes.

Forlengelse av prosjektperioden på grunn av vansker med å skaffe deltakere fra samarbeidskommunene. Det viser seg at det er svært vanskelig å få tak i elever. De aktuelle kommuner har ikke greid å skaffe elever via sine kanaler.

På bakgrunn av arbeid i den tidlige fasen av prosjektet, med blant annet motivasjonsarbeid, ble det gjort justeringer med hensyn til kartlegging/testing og utrulling av kurs. Planen var å rulle ut alle Distribusjonsterminaler (DT) noenlunde likt. Prosjektgruppen vurderte det i stedet som fornuftig å starte med en DT som pilot. På denne måten fikk vi gjort nyttige erfaringer, samt at vi fikk en suksesshistorie som kunne bidra til å at ansatte ved andre DTer også ønsket å delta på kurs.

Hindringer

(Det virker) som om både ledelse, tillitsvalgte og ansatte har liten forståelse av hvor viktige det er med kompetanseheving.

Hindringene i gjennomføringen ligger på fylkeskommunalt nivå, der de som har rett til videregående opplæring ikke har i utgangspunktet fått dette, pga den fylkeskommunale økonomi.

Hindringer har vært frafall av deltakere til prosjektet, samt tidsprioriteringer

Det bekreftes også veldig tydelig i intervjuene at det er krevende å motivere personer med lese/skrivevansker til å melde seg på opplæring. De store bedriftene som har tilbudt de ansatte lese/skriveopplæring, eventuelt tatt initiativ til å tilby denne opplæringen selv er det generelt god forståelse for nytten av slik opplæring. Det bekreftes også i intervjuene at problemene er større i de mindre bedriftene. Det er både kapasiteten og fleksibiliteten mindre til å ta de ansatte ut av produksjonen for at de skal få opplæring.

Tilrettelegging av fagopplæring for lese/skrivesvake

Avvik fra fremdriftsplanen i tilretteleggingsprosjektene skyldes først og fremst organisatoriske forhold. Sitater 3.24 beskriver avvik og hindringer i tilretteleggingsprosjektene.

Sitater 3.25 Avvik og hindringer i tilretteleggingsprosjektene

Avvik

Ved en feiltagelse har vi i prosjektplanen satt opp undervisning i 2 semestre i 2003 i stedet for bare ett semester. Deltagerne startet på forkurset i april i 2002 og avsluttet eksamen i juni 2003. (...)

Vi fikk et avvik fra fremdriftsplanen i oppstarten knyttet til treghet i kontraktsforhandlinger med leverandører, og arbeidet med å skaffe ytterligere finansiering. I tillegg ble vi noe forsinket i produksjonsprosessen, eks knyttet til produksjon av videosekvenser til programmet.

På grunn av at en sentral prosjektmedarbeider sluttet på kort varsel for en tid siden, måtte det innhentes eksternt hjelp for å ha muligheten til å fullføre prosjektet. Når slike situasjoner oppstår, går det med ekstra mye tid både til å oppsummere arbeidet som allerede er utført, og til å sette nye medarbeidere inn i problemstillingene. Det ble derfor en viss tidsnød nå på slutten, og dette har bla resultert i at vi ikke har fått testet ut programmet for brukerne i den grad vi kunne ønsket. Det er også blitt produsert færre filmer enn opprinnelig planlagt.

Hindringer

Nei

1) Det har vært en utfordring å holde trykket oppe i pilotbedriftene ettersom prosjektet har gått over lang tid, og den daglige driften skulle gå sin vante gang 2) Det har vært en utfordring å skaffe nok finansieringsmidler til prosjektet 3) Det er en fremtidig utfordring å sikre finansiering av lansering, oppfølging og videreutvikling av opplæringsprogrammet

Over hodet ingen

Norskopplæring for innvandrere

Det er rapportert om relativt få avvik og hindringer i norskprosjektene. De avvikene og hindringene som har vært skyldes litt ulike forhold. Se Sitater 3.26 nedenfor.

Sitater 3.26 Avvik og hindringer i norskprosjektene

Avvik

Prosjektet ble forsinket på grunn av reduksjon på budsjettet som igjen førte til endringer på prosjektplan.

Vi fikk ikke nok påmeldte første gang...()

Hindringer

Det var vanskelig å fremskaffe praksisplasser. Siden deltakerne var flyktninger fra andre land oppstod det en del kommunikasjonsproblemer.

Grunnleggende IKT-opplæring

Når det gjelder IKT-prosjektene er det stort sett forhold rundt opplæringen som har ført til avvik fra fremdriftsplanen og hindringer. Selv om det også her finnes eksempler på at deltakerne selv har bidratt til forsinkelser. Se Sitater 3.27 nedenfor.

Sitater 3.27 *Avvik og hindringer i IKT-prosjektene*

Avvik

Fremdriften i prosjektet ble en god del forsinket på grunn av svak økonomisk lønnsomhet i fiskerinæringen i 2002 og 2003.

Grunnet en meget stor omorganisering i Helse Bergen og endring i arbeidsoppgaver hos begge prosjektlederne, er prosjektet blitt forsinket.

Vi hadde tenkt at det skulle tas datakort, men dette er foreløpig ikke gjort da rammebetingelsene var noe annerledes enn antatt.

Da den generelle kompetansen var lavere enn vi hadde regnet med måtte vi starte med nybegynnerkurs for alle ansatte, og dette gjorde at vi måtte bruke mye lenger tid på prosjektet enn vi regnet med.

Hindringer

Største hindring er tidsforbruket.

Det har vore stor utfordring å gjennomføre tiltaket reint praktisk og logistikkmessig ut frå stort deltakarantall og mange type "opplæringspakker", der tiltak skulle treffe den einskilde. Elles ikkje særlege hindringar.

Skifte i kommunens toppledelse har medført at det har gått med noe ekstra tid til å sette nye medarbeidere inn i prosjektet.

Utfordringen er å ha tid til egentrening. Dagen blir fylt av "ordinære gjøremål"

I et av intervjuene kom det frem at deltakerne hadde problemer med å delta i opplæringen fordi alt skulle skje på fritiden. I et annet kom det frem at initiativtakerne hadde for ambisiøse planer med hensyn til hvor langt man skulle komme i prosjektet. Det viste seg at de fleste deltakerne ikke klarte å fullføre på grunn av dette.

3.2.4 Resultater

Kirkpatrick (1987) definerer evaluering av kompetanseutviklingstiltakene som det å avgjøre tiltakets effektivitet. Han gjør en inndeling i fire effekt- og målenivå, for å klargjøre hva som skal måles og hvordan:

Tabell 3.1 *Effekter av opplæring*

Nivå	Spørsmål
1 Reaksjoner	Hvor fornøyde er deltakerne med tiltaket?
2 Læring	Hvilken kompetanse har deltakerne tilegnet seg i tiltaket?
3 Anvendelse	I hvilken grad blir tilegnet kompetanse anvendt i praksis?
4 Organisatorisk nytte	I hvilken grad har tiltaket gitt samlet organisatorisk nytte i forhold til overordnede mål?

Tabellen ovenfor kan forstås som en stige, hvor nivå 4 (organisatorisk nytte) i de fleste tilfeller er det mest ønskede resultatet av opplæring. Samtidig er de metodiske problemene større med å måle jo høyere vi kommer.

- Deltakernes tilfredshet er ikke vanskelig å vurdere, det er bare å spørre. Problemet er at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom hvor fornøyde deltakerne er og hvor mye de har lært.

- Når det gjelder nivå 2 så er det mulig å vurdere om læring har funnet sted gjennom ulike former for ”tester” (i praksis eller gjennom muntlig/skriftlig eksamen). Problemet er at det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom score på en prøve og evnen til å anvende det en har lært når en kommer tilbake til hverdagen eller arbeidsplassen.
- Nivå 3 er interessant, men det krever at det etableres et eller flere kriterier som gjøre det mulig å registrere om det har skjedd noen endring i arbeidspraksis før og etter tiltaket. Det kan være vanskelig å finne gode kriterier her, samt det at det kan være vanskelig å være sikker på at en eventuell endringer er et resultat av tiltaket (og ikke noe annet).
- Nivå 4 er det alle bedriftsledere som bruker ressurser på kompetanseutvikling gjerne vil oppnå. Det er imidlertid svært vanskelig å isolere effekten av kompetansehevingstiltak i vurderingen av organisatorisk funksjon. (Leirvik, 2004)

Sluttrapportene inneholder en rekke spørsmål om resultater av opplæringsprosjektene:

- Er målene som var utgangspunkt for prosjektet nådd? Skriv utfyllende.
- Har kompetanseutviklingen ført til endringer i den virksomheten hvor opplæringen fant sted (organisasjonsutvikling, arbeidsmiljø, jobbskifte etc.)? - Hvis ja, beskriv kort hvordan.
- Har kompetanseutviklingen ført til målbar økonomisk gevinst (økt produksjon, mer effektiv kundebehandling, reduserte opplæringskostnader, redusert sykefravær etc.) i den virksomheten hvor opplæringen fant sted? - Hvis ja, beskriv kort hvordan.
- Det forutsettes at den enkelte kursdeltaker har fått ny kompetanse etter at prosjektet er avsluttet. - På hvilken måte tenker man å utnytte denne kompetansen videre?

Spørsmålene reflekterer først og fremst nivå 3 (Anvendelse) og 4 (Organisatorisk nytte) av effekt- og målenivåene til Kirkpatric (1987). Spørsmålene om kompetanseutviklingen har ført til endringer i virksomheten der opplæringen fant sted og hvordan den nye kompetansen skal utnyttes videre reflekterer nivå 3. Spørsmålet om kompetanseutviklingen har ført til målbar økonomisk gevinst reflekterer nivå 4.

Flesteparten av de prosjektansvarlige mener at kompetanseutviklingen har ført til endringer i den virksomheten hvor opplæringen fant sted. Det gjelder alle de fire prosjekttypene. De fleste har etter vår vurdering ikke klart å *måle* den eventuelle økonomiske gevinsten av opplæringen, selv om mange mener at de økonomiske gevinstene er der.

Lese/skrive/regneopplæring

En del prosjektansvarlige svarer helt eksplisitt at målene eller delmålene på lese/skrive/regneprosjektene er nådd, mens andre kun fremhever hva de har oppnådd. For eksempel hvor mange som har deltatt på kurs, eller vist interesse for kurs. Den ulike tilnærmingen til spørsmålet kan skyldes at opplæringstilbydere, virksomheter og kompetansemeglere har ulike mål og ulike forutsetninger for å vurdere måloppnåelse. Se Sitater 3.28 nedenfor:

*Sitater 3.28 Er målene som var utgangspunkt for prosjektet nådd?
Lese/skrive/regneprosjekter*

Lese- og skrivesenteret for voksne (...) har hatt rekordmange kontakter av personer som har blitt testet og gjennomført lese- og skrivekurs. 141 personer ble testet i 2002.

Må vel si at delmål i prosjektet er oppnådd det viser alle de som nå er under fagopplæring.

Ja, vi har riktignok måttet endre noe på målsetting underveis, men besitter nå et kurskonsept, med tilgang på nødvendig kartleggingsverktøy, som utfra tilbakemeldinger og evalueringer fra pilotgruppene ser ut til å virke bra.

Målet om å heve lese- og skrivekompetanse er nådd hos de som har deltatt på kurs. Alle har fått tilbud om kurs, men vi hadde håpet flere ville ha meldt seg på kursene.

Prosjektet har nådd et av de målene som vi var mest spent på i forkant av prosjektet – om vi fikk medarbeiderne til å erkjenne at lese- og skriveferdighetene deres kunne forbedres og få dem til å gå på kurs. (...) Prosjektet har bidratt til en bevissthet rundt lese- og skriveutfordringene vi vet vi har.

Flere av de vi har intervjuet gir uttrykk for at deltakerne som har lært seg å lese og skrive har fått et ”helt nytt liv”, sett en ”ny verden”. De kan nå gjøre ting som de fleste betrakter som en selvfølge; lese avviser og bøker, hjelpe barna med leksene, lese for barnebarna. Opplæringen har dermed hatt en samfunnmessig betydning utover det at deltakerne kan utføre arbeidet mer effektivt og være mer omstillingsdyktige.

Ifølge Wiik (2003) som har evaluert prosjektet ”Fra ufaglært til faglært – et motiveringsprosjekt” på Notodden gir både deltakerne, bedriftene og Notodden Ressurssenter klart uttrykk for at en er på rett vei med å utvikle en ny modell for motivering av arbeidstakere med lav grunnutdanning, til å gjennomføre opplæring fram til fagprøve.

Deltakere er positive til metoden med å bruke fagforeningen i motiveringsarbeidet. De tillitsvalgte kjenner dem og deres arbeidssituasjon, forstår problemene som er knyttet både til arbeidet og utdanningssituasjonen og det er derfor ikke vanskelig å ta opp ting. Også bedriftene og Ressurssenteret mener valget av strategi med bruk av fagforeningen er klokt og at det er gjort et godt arbeid. Man har lyktes i å få flere ufaglærte til å ta utdanning fram til fagbrev.

Både deltakere, bedrifter og ressurscenteret hadde også innspill til hvordan måloppnåelsen kunne økes.

- Motiveringsarbeid må ikke sees isolert. Aktuelle virkemidler må være en integrert del av motiveringsarbeidet. Det vil variere hvilke virkemidler deltagerne har behov for underveis for å beholde motivasjonen og ikke avslutte studiet.
 - De viktigste årsakene til at de har vurdert å avslutte kurset er eksamensnerver, manglende tro på at de greier å fullføre samt lese- og skriveproblemer. Vanskeligheter med praksis er det fjerde området som mange er opptatt av.
 - Det er viktig med faglig støtte underveis, når det er behov.
 - Faglig støtte i matematikk må ta hensyn til at deltagerne har et mangelfullt teoretisk grunnlag.
 - De mener også at det burde vært gjort mer for å avdekke lese- og skrivevansker fordi det kan være deltagerne som har behov for ekstra hjelp.
- Det kunne også være behov for mer informasjon:

- Riktig og grundig informasjon om studiet slik at deltagerne vet hva en de går til før de begynner ser ut til å være en av de viktigste forutsetningene for å fullføre. Det må gjøres et bedre planarbeid og gis bedre informasjon når det gjelder behov for permisjoner, praksiskrav og praksisplasser.
- Den tillitsvalgte må ha all informasjon både om det faglige innholdet og om det organisatoriske slik at misforståelser og usikkerhet unngås.
- Kompetansetilbyder må forstå målgruppas faglige nivå slik at undervisningen og metodene blir tilpasset deres behov.
- Arbeidsgiver må også få riktig og tilstrekkelig informasjon tidlig i prosessen.
- Det bør ligge en plan for forankring av strategien til plasstillitsvalgte slik at de kan fortsette arbeidet når prosjektleder er ute. Da vil en også ha en modell som kan fungere uavhengig av et spesielt prosjekt.

I fem av de syv lese/skrive/regneprosjektene har kompetanseutviklingen ført til endringer i den virksomheten hvor opplæringen fant sted. De prosjektansvarlige fremhever at deltakerne har blitt dyktigere i jobben de er satt til å gjøre. Opplæringen har også hatt positive sosiale konsekvenser, ved at det har blitt større åpenhet om lese- og skrivevansker, bedre arbeidsmiljø, de ansatte er fått mer selvillit. Se Sitater 3.29 nedenfor:

Sitater 3.29 Endringer i virksomheten i lese/skrive/regneprosjekter.

Det har ført til økte muligheter for rullering av oppgaver slik at behovet for å leie inn eksterne kompetanse reduseres. Det har ført til større åpenhet om lese- og skrivevansker.

Bedriften har hatt en nedbemanningsperiode. En del av de som har vært deltakere på kurs har blitt oppsagt eller er blitt permitterte. Arbeidstakerne (...) har (...) blitt flyttet rundt om på bedriften til nye jobber. Med økt kompetanse på lese- og skriveferdigheter og bruk av data har de vært mer omstillingsdyktige.

Som nevnt har vi sett en bedring i arbeidsmiljøet (...). Vi opplever også en mer positiv innstilling til ledelsen og et bedret samarbeid med tillitsapparatet (...). Medarbeiderne ser at det blir tatt hensyn til deres behov på jobb så vel som privat. Vi har en kontinuerlig vurdering av hvordan vi best kan legge til rette arbeidshverdagen til de med lese- og skriveutfordringer.

Kompetanseutviklingen er ikke ferdig enda så dette er noe vi ikke har fått målt. Mange sier de har blitt mer sikker i egen jobb og har blitt flinkere til å observere feil i arbeidsoppgavene.

I intervjuene har vi fått utfyllende opplysninger om endringer som har funnet sted i virksomhetene. Med bedre lese/skriveferdigheter gjør de ansatte mindre feil. I lagervirksomheter blir det mindre plukkfeil, sjåføreren bruker mindre tid til å finne frem til riktige adresser.

I to av de syv lese/skrive/regneprosjektene har kompetanseutviklingen ført til målbar økonomisk gevinst. Fem har ikke fått spørsmålet/har ikke svart. De prosjektansvarlige har trolig få forutsetninger for å svare på spørsmålet om kompetanseutviklingen har ført til målbar økonomisk gevinst. Et par har imidlertid stor tro på at kompetanseutviklingen har slike positive effekter, uten at de har kunnet måle det. Se Sitater 3.30 nedenfor:

Sitater 3.30 Målbart økonomisk gevinst i lese/skrive/regneprosjekter

Det er for tidlig å sette tall på dette, men i de bedrifter hvor det er gjennomført (...) kurs er dette gjort nettopp med verdiskapning som en av målsettingene. Disse bedriftene regner med at manglende lese- og skrivekunnskaper kan gi vesentlig inntektstap (...)

Produksjonen har økt totalt på hele organisasjonen. (...) men det er ikke dokumentert at det er en direkte følge av (...) prosjektet. At det, enten kursene eller tilpasningene vi har gjort, har en innvirkning regner vi med. (Det er ikke foretatt målinger på redusert sykefravær, opplæringskostnader eller kundebehandling)

Sykefraværet har gått ned. (...) Dette kunne komme av at bedriften ved å øke kompetansen også viste at de brydde seg om de ansatte.

Kompetanseutviklingen er ikke ferdig enda så dette er noe vi ikke har fått målt.

Tilrettelegging av fagopplæring for lese/skrivesvake

Alle de fire initiativtakerne på tilretteleggingsprosjektene vurderer måloppnåelsen som god. De har oppnådd konkrete mål om gjennomføring av opplæring og læringsresultater, eller utvikling av læremidler. Se Sitater 3.28 nedenfor:

*Sitater 3.31 Er målene som var utgangspunkt for prosjektet nådd?
Tilretteleggings-prosjekter*

Samtlige 23 på kurset har vært oppe til eksamen. Sensur faller 12. juni. Deretter melder de seg opp til fagbrev. Vi har stor tro på at alle vil klare seg. 3 av kandidatene hadde skriftlig/muntlig eksamen. Alle besto eksamen. Kandidatene har vist god progresjon og er tydelig stolte over hva de får til.

(...) Et interaktivt opplæringsprogram innen trafikksikkerhet, service/kundebehandling og avvikshåndtering er utviklet og klar for distribusjon/spredning til bedrifter i bransjen. (...)

Begrunnelse for måloppnåelse: Tilbakemeldingene fra ledelsen (...) er veldig gode. Bedriftene sier at man for første gang har tro på at det vil bli lagt langt enklere å oppfylle og etterleve intensjonene i ”Internkontrollforskriften” med den tilgangen som nå finnes på CD over den generelle lovpålagte kunnskapen (...).

I aller høyeste grad. Målet var å unngå frafall og unngå stryk ved å legge til rette. Det klarte vi å oppfylle. 100 % måloppnåelse var mer enn vi torde håpe på.

I tre av de fire tilretteleggingsprosjektene sier initiativtaker at kompetanseutviklingen har ført til endringer i den virksomheten hvor opplæringen fant sted. Se Sitater 3.29 nedenfor:

Sitater 3.32 Endringer i virksomheten i tilretteleggings-prosjekter

Positivt for arbeidsmiljøet. Medarbeiderne føler seg verdsatt og viktige. Dette legger også til rette for mer bruk av jobbotasjon fordi flere nå ha øket helhetsforståelse.

Ja, i den forstand at de tre pilotbedriftene har gjennomført kartlegging av kompetanse blant sine (ansatte), avdekket kompetansegap og fått verdifulle innspill til kompetanseutviklingsarbeidet i egen bedrift. Dette har bidratt til økt fokus på kompetanseutvikling og lese- og skrivevansker i bedriftene. Prosjektet har derfor bidratt positivt til bedriften, også gjennom at mange i bedriften har vært involvert i prosessen.

På grunn av at opplæringsprogrammet nå systematisk skal inngå som en regelmessig del av sikkerhetsopplæringen for ansatte (...) antas det at effekten vil være færre ulykker og skader (...). Man forventer også en økt bevissthet blant arbeidstakerne i å sette fokus på sikkerhet i forbindelse med ulike arbeidsoperasjoner (...). Den visuelle presentasjonen av lærestoffet gjør det lettere å huske og omsette teori til praksis, og innføring av et regulært eksamenssystem knyttet til innholdet i programmet, gjør det enklere for ledelsen i bedriftene å etterleve intensjonene i Internkontrollforskriften.

Foreløpig uvisst

I et av intervjuene kom det frem at en del personer over 50 år, som aldri har gått på et kurs før, på grunn av lese/skrivevansker. De har nå klart å bryte denne barrieren, noe som har stor betydning for disse personlig og for virksomheten. Inntrykket er at de ansatte gjør en bedre jobb når de har god selvtillit.

To av de fire tilretteleggingsprosjektene har svart på om kompetanseutviklingen ført til målbar økonomisk gevinst. Én sier at den ikke har ført til målbar økonomisk gevinst. Én har ikke fått spørsmål om dette. De tre som har fått spørsmålet forklarer situasjonen med at det er for tidlig å si noe om, eller at det er for tidlig å måle. Se Sitater 3.30 nedenfor:

Sitater 3.33 Målbar økonomisk gevinst i tilretteleggings-prosjekter

Foreløpig for tidlig å si

For tidlig å si noe ettersom kun testing av opplæringsprogrammet er gjennomført. Selve kompetanseutviklingen vil komme i gang fra høsten 2003. Det er en klart uttrykt målsetting i prosjektet at dette skal gi økonomiske resultater.

Ikke så lett å måle. Vil være en av flere tiltak som kan slå positivt ut på sykefravær. Altfor tidlig å registrere.

Norskopplæring for innvandrere

De prosjektansvarlige på norskprosjektene rapporterer gjennomgående at målene bare delvis er nådd. De konkrete målene om opplæring ser imidlertid ut til å være nådd i stor grad, mens de langsiktige målene har enda ikke blitt nådd, eller har vært vanskeligere å måle. Se Sitater 3.34 nedenfor:

Sitater 3.34 Er målene som var utgangspunkt for prosjektet nådd? Norskprosjekter

Kandidatene har gått opp til offentlige eksamener og fått godkjent praksis og ikke minst er i arbeid innenfor helsesektoren og også i gang med å fortsette sin utdanning. (...) I forhold til mål 1 er vår vurdering at det er en forholdsvis høy grad av måloppnåelse. (...) Middel grads av måloppnåelse for mål 2 (utvikling av eget personale).

Målene med prosjekter er delvis nådd, gjennom opprettelsen av prosjektet, gjennomføringen av prosjektet med opplæring på stedet, weekendemøter, videokonferanse og nettbaserte løsninger. (...) det som har vært problemene vi har slitt meste med er å nå de deltakerne som ville hatt best behov for et slikt opplæringstilbud. Det er de svake, de som kanskje ikke kan lese eller skrive. Her savner vi en bedre oppfølging fra hjelpetjeneste, sosialtjeneste, aetat og trygdeetat, som sitter på informasjon som kunne knyttet flere deltakere til prosjektet.

Om mål som er nådd: Flere av våre kursdeltakere er kommet ut på språktreningsplasser i språkopplæringsfasen. (...) En av målsettingene har vært å gi deltakerne en gradvis større forståelse for spillereglene i norsk arbeidsliv og samfunnsliv, bl a regler for oppmøte og fravær. (...). Det gjenstår en god del arbeid før rutineene er gode nok på dette området. En målsetting var å bidra til større tverrkulturell forståelse (...). Vi har ingen konkrete målinger på dette feltet, annet enn generell tilbakemelding både formelt og uformelt på at både deltakerne og bedriftene stort sett trives med ordningen. I de tilfellene ordningen ikke har fungert, har avtalene blitt avbrutt eller ikke fornyet ved utgangen av kontraktstida.

Vi har dekket etterspørselen som var, men opplever at etterspørselen vedvarer, noe på grunn av ”ryktene” som sprer seg fra aktørene som har deltatt i prosjektet. (Spredningsprosjekt)

Ifølge Bakka (2004) som fulgte kvalifiseringsprosjektet i Fredrikstad har den tverrfaglige prosjektgruppen med representanter fra ulike statlige og kommunale etater utformet og gjennomført et ettårig kurs i tråd med UDI sine forventninger. Alle kursdeltakerne rapporterte at opplæringen hadde svart til deres forventninger, og prosjektgruppens medlemmer vurderte prosjektet som helt vellykket. Samtlige deltakere var tilfredse med undervisning, veiledning og praksis. Deltakerne trives med omsorgsarbeid og mener de mestrer sine arbeidsoppgaver. I sluttevalueringen bekreftes at samtlige kursdeltakere er godt skikket til å arbeide som pleieassistenter. Den kortsiktige målsettingen om å fremme deltakernes muligheter på arbeidsmarkedet og øke rekrutteringen av helsepersonell ble også nådd. Deltakerne støttet hverandre i møte med utfordringer på arbeidsplassen såvel som privat, og de vurderte samarbeid og sosialt miljø i gruppen som veldig bra. Deltakerne rapporterte også om gode mellommenneskelige forhold på avdelingene både i forhold til ansatte og beboere.

Haukeland og Speitz (2003) som har fulgt prosjektet ”arbeidsplassen som innovativ kvalifiserings- og læringsarena for opplæring og arbeidstrening av språklige minoriteter” ved Nopro konkluderer med at prosjektet har vært en suksess, selv om det er vanskelig å komme med noen entydige konklusjoner. Hovedformålet med prosjektet har vært ”å utvikle og prøve ut en opplæring som kan sikre innvandrere, asylsøkere og flyktninger mulighet til likestilling, deltakelse og integrering i de norske samfunn”. Haukeland og Speitz mener man kan si at prosjektet har gitt brukerne en slik mulighet til likestilling, deltakelse og integrering i de norske samfunn, gjennom arbeidstrening og språkopplæring. Nopro har forsøkt å legge til rette for at innvandrere skal realisere sine muligheter, noe forfatterne synes de har lyktes med til en viss grad, men det gjenstår en del kritiske spørsmål, spesielt knyttet til meningsfullt arbeid for brukerne og det å ta brukerne ut av produksjonen.

I fem av de seks norskprosjektene har kompetanseutviklingen ført til endringer i den virksomheten hvor opplæringen fant sted. Men siden deltakerne på norskkursene stort sett ikke har vært ansatt i en spesiell bedrift blir ikke spørsmålet om endringer i virksomheten der opplæringen har funnet sted like relevant her som på lese/skrive/regneprosjektene. Et par prosjektansvarlige har likevel fremhevet visse positive endringer. Se Sitater 3.35 nedenfor:

Sitater 3.35 Endringer i virksomheten i norskprosjekter

På praksisplassene har veilederne og andre ansatte fått en økt forståelse for innvandrere med en annen kulturbakgrunn. (...) lærere (har) fått utprøve nye undervisningsmetoder og også fått en økt forståelse for innvandrere med en annen kulturbakgrunn.

Gjennom bedret språkkompetanse og eget læringsutbytte har deltakerne både fått bedre selvtillit og bedre ferdigheter til å gjøre jobben sin.

Spørsmålet om målbar økonomisk gevinst er heller ikke like relevant for norskprosjektene, men de prosjektansvarlige som likevel har svart på dette spørsmålet trekker frem argumenter som peker i positiv retning. I to av de seks norskprosjektene sier den prosjektansvarlige at kompetanseutviklingen ført til målbar økonomisk gevinst. Se Sitater 3.36 nedenfor:

Sitater 3.36 Målbar økonomisk gevinst i norskprosjekter

Det er vel et drygt stykke å si at kompetanseutviklingen har ført til MÅLBAR økonomisk gevinst, men all erfaring tyder på at en kombinasjon arbeidsplass/skole gir en større læringsarena og dermed høyere effektivitet.

Når deltakerne har hatt sine praksisperioder i institusjoner har de også utført arbeidsoppgaver som har vært til stor nytte for institusjonene. I tillegg har de også blitt engasjerte i helse- og kveldsvakter.

Det er vanskelig å måle økonomisk gevinst, og vi har ikke hatt slike spesifikke målinger i prosjektet. Derfor svarer vi nei på dette punktet.

Dette er ikke målt

Grunnleggende IKT-opplæring

De ansvarlige på IKT-prosjektene er mye mer eksplisitte når de besvarer spørsmålet om måloppnåelse. De fleste rapporterer at de har oppnådd målene, selv om det finnes unntak. Se Sitater 3.37 nedenfor:

Sitater 3.37 Er målene som var utgangspunkt for prosjektet nådd? IKT-prosjekter

(...) Målet med kompetansehevingen (ble) nådd gjennom tilfredsstillende deltagelse på (...) kursene som er blitt avholdt. Prosjektet greide ikke å nå målene om å få installert programvare (... hos alle de deltagende virksomhetene) Grunnen til dette var hovedsaklig dårlig innbetaling (...) Interessen til prosjektet (...) fra andre (virksomheter) i landet var laber, til tross for aktiv markedsføring gjennom aviser fagtidsskrifter, presentasjon av prosjektet (...) og reportasje om prosjektet på NRK P1. (...) Næringen hadde dårlige tider (...)

Det å oppfylle målsettingen om å utvikle et konkret produkt av prosjektet, har vist eg som et større løft enn vi forutså. Men våre erfaringer vil slik vi ser det kunne nyttiggjøres av andre, slik målet for prosjektet var.

Ja målene er nådd, vi har fått en gjennomgående økt datakompetanse i bedriften, og operatørene er mye mer positive til å ta i bruk nye maskiner med ny teknologi. Målet var at vi skulle lære op de fleste operatørene til å mestre flest mulig av de nye maskinene, og dette har vi oppnådd.

Måla som var utgangspunkt for prosjektet er nådd. Grunnleggende IT kompetanse for alle tilsette (...) har vorte vesentlig utvikla. Dette prosjektet har hatt en uvanlig høy frekvens positive tilbakemeldinger vedkommende nytteverdi.

Ved gjennomføring av (...) opplæringstiltak som ledelse og ansatte i fellesskap har prioritert som viktig satsningsområder, har (vi) hatt en høy grad av måloppnåelse gjennom dette prosjektet.

Vi føler i stor grad at vi har klart å implementere en stor del av det vi ønsket.

Prosjektgruppen (...) deltok aktivt i forhold til utviklingen av innhold og opplegget for kompetansehevingsprogrammet. Dette har gjort at programmet har vært vellykket, og målene er nådd. (...)Deltakerne har fått basisopplæring innenfor IKT (...). Nå er utfordringen at deltakerne må fortsette og trene.

I fem av de ni IKT-prosjektene har kompetanseutviklingen ført til endringer i den virksomheten hvor opplæringen fant sted. De prosjektansvarlige fremhever at organisasjonen har blitt mer fleksibel. Flere kan utføre gitte oppgaver. Men ikke alle har enda sett resultatene av opplæringen i virksomheten. Se Sitater 3.38 nedenfor:

Sitater 3.38 Endringer i virksomheten i IKT-prosjekter

Arbeid som tidligere kun kunne utføres for eksempel av (lederen), kan nå utføres og delegeres til andre (...).

Det har blitt delegering av oppgaver. Noen har fått nye oppgaver som har gitt dem et nytt arbeidsinnhold, og noen har fått mindre ensformige arbeidsoppgaver, de er satt ut til flere. Målet har også vært produktivitetsforbedring, og det mener vi å kunne se. Videre har vi sett positive følger for arbeidsmiljøet. Det har blitt nye samarbeidslinjer og underordnede har kunnet veilede overordnede.

Det har blitt lettere med rullering, men ingen skifter jobb pga opplæringen.

Ikkje særskilde organisatoriske endringer (...) Endringer har skjedd i den forstand at kommunikasjon og informasjon via IT, implementering og ibruktaking av nye system o.a. skjer langt meir rasjonelt.

Den endring som eventuelt kan spores så kort etter prosjektet, er at mange flere ser muligheter når det gjelder bruk av e-læring.

Det er for tidlig å si noe om dette. Prosjektet er nettopp avsluttet.

I intervjuene kommer det frem at bare det at flere kan kommunisere ved hjelp av IKT-verktøy fører til endringer i virksomhetene.

I tre av de ni IKT-prosjektene har kompetanseutviklingen ført til målbar økonomisk gevinst. I fire av prosjektene har kompetanseutviklingen *ikke* ført til målbar økonomisk gevinst. Også her signaliserer de prosjektansvarlige stor tro på at slike resultater faktisk er der, eller vil vise seg. Se Sitater 3.39 nedenfor:

Sitater 3.39 Målbare økonomisk gevinst i IKT-prosjekter

Konsekvensene etter å ha gjennomført et godt prosjekt kan bidra til: *Høyere verdiskapning, (...) bedre priser * større sikkerhet (...) * Reduserte opplæringskostnader * Øke lønnsomhet og redusere kostnader * Bedre ressursforvaltning (...) * Øke yrkets attraktivitet for ungdom * Raskere effekt skaper nytte og bedre verdier

Ikke målbare resultater hittil, men på sikt vil vi sannsynligvis erfare at (tidsbruken) vil reduseres, og frigjøre tid til (andre arbeidsoppgaver)

Det er ikke gjort særlege målinger på dette, men det er all grunn til å rekne med at det er økonomiske gevinster i relasjon til at kommunikasjon og informasjon via IT, implementering og ibruktaking av nye system o.a. skjer langt meir rasjonelt i vår organisasjon.

I en stor offentlig organisasjon er det vanskelig å måle økonomisk gevinst direkte. Målsettingen med dette prosjektet har imidlertid vært bedre tjenester til brukerne og bedre arbeidsmiljø for de ansatte. Dette kan igjen på sikt føre til en mer økonomisk effektiv drift gjennom blant annet mindre sykefravær.

Siden vi er en attføringsbedrift er vi avhengig av å ha god kontakt og et godt tilbud som Aetat etterspør. Med det nye kursprogrammet er vi en mer attraktiv tilbyder, noe som i enkelte sammenhenger vil bli foretrukket fremfor attføringsbedrifter som ikke har dette tilbudet.

Det er for tidlig å si noe om dette. Prosjektet er nettopp avsluttet.

3.2.5 Samarbeid

Ifølge de internasjonale anbefalingene Fafo/SNF oppsummerer i avsnitt 2.3er partnerskap mellom utdanningsystem og arbeidsliv, mellom partner i arbeidslivet og ulike departementer, og mellom ulike parter lokalt en sentral forutsetning for å kunne gjennomføre større og mer koordinerte satsinger på livslang læring. Slike partnerskap er viktig fordi de ulike læringsarenaene må sees i en helhet, og fordi det er behov for å lage mer sømløse overganger mellom dem.

Forankring på arbeidsgiver- og arbeidstakerside (B3) og intensjonsavtale mellom tilbyder og etterspørter (B4) er kriterier for tildeling av støtte i KUP. Ifølge Fafo/SNFs evaluering er således samarbeidet mellom aktører på utdanningsiden og arbeidslivssiden i stor grad til stede i KUP-prosjektene. Og i svært mange prosjekter hadde kompetanseformidlere en viktig rolle som formidlere mellom tilbydere og etterspørtere. Likevel hadde ikke alle prosjekter like sterk forankring blant alle involverte aktører. Og mange prosjekter etterlyste nettverk og kontakt med andre prosjekter som jobbet med tilsvarende problemstillinger.

Sluttrapportene inneholder en rekke spørsmål om samarbeid og nettverk:

- Har det i prosjektet vært samarbeid med andre bedrifter, institusjoner eller ressurspersoner som dere tradisjonelt ikke samarbeider med? - Hvis ja, vil dette samarbeidet forsette etter at prosjektet er ferdig? - Beskriv på hvilken måte samarbeidspartnerne har deltatt i prosjektet.
- Har dere hatt kontakt eller samarbeidet med andre KUP-prosjekt? - Hvis ja, beskriv nærmere.

Flesteparten av de prosjektansvarlige rapporterer om samarbeid med andre bedrifter, institusjoner eller ressurspersoner som de tradisjonelt ikke samarbeider med. De fleste som har etablert nye samarbeidsrelasjoner sier dessuten av disse trolig vil vedvare etter

at prosjekter er avsluttet. I intervjuene våre har det imidlertid kommet frem at dette ikke har skjedd i praksis mange steder. Selv om intensjonen underveis i prosjektet har vært å etablere varige ordninger så har likevel aktiviteten opphørt når prosjektet er avsluttet. Det kan ha skjedd fordi initiativtakeren og ildsjelen har sluttet eller fordi de av andre grunner ikke har klart å oppfylle målene. Omfanget av kontakt med andre KUP-prosjekter ser ut til å være mindre enn annen type samarbeid, spesielt for IKT-prosjektene.

Lese/skrive/regneopplæring

I seks av de syv lese/skrive/regneprosjektene har det vært samarbeid med andre bedrifter, institusjoner eller ressurspersoner som prosjektledervirksomheten tradisjonelt ikke samarbeider med. I fem av de seks lese/skrive/regneprosjektene som hadde etablert nye samarbeidsrelasjoner var intensjonen at samarbeidet skulle fortsette etter at prosjektet ble ferdig.

Samarbeidet har vært allsidig. Samarbeidspartnerne har bidratt med utvikling av opplæring og opplæringsmateriell, gjennomføring av opplæringen, informasjon, oppsøkende virksomhet, deltakelse i styringsgrupper og evalueringer, alt etter hvilken rolle prosjektledervirksomheten og samarbeidspartnerne har hatt. Se Sitater 3.40 nedenfor.

Sitater 3.40 Samarbeid i lese/skrive/regneprosjekter

Vi har hatt et spesielt nært samarbeid med (opplæringsleverandøren, arbeidsgiverorganisasjonen) Fylkesmannens Utdanningsavdeling og fylkeskommunen; (opplæringsleverandøren) når det gjelder arbeidet med lese- og skrivevansker og tillitsvalgtopplæring, arbeidsgiverorganisasjonen når det gjelder oppsøkende virksomhet, VS2010 og realkompetansedokumentasjon, Utdanningsavdelingen og fylkeskommunen når det gjelder gjennomføring av utdanningskonferansen og opplæring av saksbehandlere i kommunene. I tillegg har prosjektet hatt en styringsgruppe bestående av representanter fra disse aktørene, KS, Aetat, SND og VOFO.

Vi har hatt tre samlinger med de store bedriftene i (kommunen) for å sette fokus på (...) prosjektet. Dette har resultert i interesse for felles kompetanseprosjekter mellom bedriftene.

Vi har hatt samarbeid med Notodden ressurscenter der fagopplæringen og opplæring i grunnleggende bruk av IKT er tilrettelagt. Samarbeid med AOF og Høgskolen i Telemark der problematikken lese og skrivevansker er gjennomført. Og vi har fått prosjektet evaluert av Telemarksforskning Notodden.

NetPed har stått for utvikling og tilpasning av programvare for bruk til internettbasert opplæring. NetPed har også vært med på informasjonsmøter og kartlegginger av deltakere, samt gjennomføringen av to av pilottestingene.

AOF har deltatt i styringsgruppen for prosjektet og som innholdsleverandør til våre kurs. De har vært en god pedagogisk støttespiller og formidlet lærekrefter over hele landet. I samme tilfelle har AOF bidratt sterkt til å heve innholdet på undervisningen, samt kartleggingen av målgruppen. De har spesialkompetanse innen feltet lese- og skriveproblematikk. De har i det hele tatt vært en viktig bidragsyter til gjennomføringen av prosjektet. Vi har videre vært i kontakt med Dysleksiforbundet som har formidlet nyttig informasjon om problematikken, samt være en faglig rådgiver til prosjektet.

Samarbeidspartene har deltatt i prosjektet ved å stå for den praktiske opplæringen i bedrift, har hatt samtaler /intervjuer med interesserte, vært med på å utarbeide materiell samt lønnet deltakerne under opplæringsperioden. Dessuten har de under hele prosjektet vært med på en løpende evaluering. De har også aktivt deltatt i samlinger med gruppa under prosjektoppgaven i modul 1.

Kontakten med andre KUP-prosjekt ser imidlertid ut til å ha vært mer begrenset. Bare to av de syv lese/skrive/regneprosjektene har hatt kontakt eller samarbeidet med andre KUP-prosjekt. Fire har ikke fått spørsmålet/har ikke svart.

Sitater 3.41 Samarbeid med andre KUP-prosjekt i lese/skrive/regneprosjekter

Vi har hatt nettverksmøter med KUP-prosjekter på Notodden, både LO Notodden og Nopro, og med Kommunal Kompetanse.

Vi har hatt jevnlig nettverksmøter med LO Telemarks prosjekt "Over terskelen", et prosjekt i bedriften NOPRO, med "bedriften som en innovativ læringsarena" et kompetanseutviklingsprosjekt som bygnæringen i Notodden har hatt. (det siste er ikke et KUP-prosjekt) og Realkompetanseprosjektet "Ny hverdag" ved Kommunal Kompetanse. Notodden Utvikling.

Tilrettelegging av fagopplæring for lese/skrivesvake

I tre av de fire tilretteleggingsprosjektene har det vært samarbeid med andre bedrifter, institusjoner eller ressurspersoner som prosjektledervirksomheten tradisjonelt ikke sam-

arbeider med. I ett av tilretteleggingsprosjektene som hadde etablert nye samarbeidsrelasjoner var intensjonen at samarbeidet skulle fortsette etter at prosjektet ble ferdig. Det er vanskelig å si noe generelt om karakteren på samarbeidet på grunnlag av slutt-rapportene. Se Sitater 3.40 nedenfor.

Sitater 3.42 Samarbeid i tilretteleggings-prosjekter

Vi har hatt samarbeid med AOF i Sarpsborg, lese- og stavebutikken

Ved oppstart av prosjektet ble det opprettet en styringsgruppe bestående av havnekaptein (...), Trondheim Havn, terminalsjef(...), Nor-Cargo, avdelingsdirektør (...) og prosjektleder (...), HiST. Parallelt ble det opprettet en prosjektgruppe med representanter fra de samme organisasjonene. Det har vært benyttet studenter fra HiST til å lage animasjoner (...) og til å finne referanser på lover og regler (...). Terminalsjef ved Nor-Cargo AS har tilrettelagt for befaringer på havneområdet har kommet med innspill og bidratt med tekster til lysbilde-seriene og kommentarer underveis til det lærestoffet som er utviklet. HiST-ansatte har bidratt med videofilming og deler av tekstene til lysbilde-seriene.

Bare ett av de fire tilretteleggingsprosjektene har hatt kontakt eller samarbeidet med andre KUP-prosjekt. To har ikke hatt slik kontakt. Se Sitater 3.43 nedenfor.

Sitater 3.43 Samarbeid med andre KUP-prosjekt i tilretteleggings-prosjekter

Prosjektleder har deltatt på nettverksmøte organisert av Vox for prosjekter knyttet til lese- og skrivevansker

Norskopplæring for innvandrere

I tre av de seks norskprosjektene har det vært samarbeid med andre bedrifter, institusjoner eller ressurspersoner som prosjektledervirksomheten tradisjonelt ikke samarbeider med. I to av de tre norskprosjektene som hadde etablert nye samarbeidsrelasjoner var intensjonen at samarbeidet skulle fortsette etter at prosjektet ble ferdig.

Beskrivelsen av samarbeidsrelasjonene på norskprosjektene er ikke like konkret som beskrivelsen på lese/skrive/regne- og IKT-prosjektene. Se Sitater 3.44 nedenfor.

Sitater 3.44 Samarbeid i norskprosjekter

Prosjektet har involvert ulike etater/tjenester i samarbeidskommunene, og skap et unikt nettverk som har lagt grunnlag for et utvidet samarbeid i forhold til andre tiltak og prosjekter.

Vi har i større grad blitt lagt merke til so en kompetansetilbyder, og nye arenaer ønsker samarbeidsavtaler med oss.

Å integrere innvandrere i et lokalsamfunn er en kompleks sak. Derfor er tverrfaglighet nødvendig. Hver deltaker i prosjektet har bidratt med sin kompetanse.

I intervjuene kommer det frem at samarbeid med andre har vært et av målene med prosjektene. Hensikten har vært å få flyktingtjenesten, voksenopplæringen, arbeidslivet mfl til å samarbeide om integrering av innvandrere. Det kommer også frem at det er viktig med samarbeid mellom lærerne og praksisplassen. Læreren må forstå hva arbeidet går ut på for å kunne forklare begreper til elevene.

Ifølge Haukeland og Speitz (2003) har samarbeidet mellom voksenopplæringen og Nopro fungert godt og til tider meget godt. Nye arenaer og modeller for samarbeidet har utviklet seg. Forfatterne etterlyser mer brukermedvirkning og en klarere vurdering av hvor godt egnet produksjonen er for å drive språkopplæring.

Kontakten med andre KUP-prosjekter ser ut til å være på samme nivå som samarbeidet ellers. Tre av de seks norskprosjektene har hatt kontakt eller samarbeidet med andre KUP-prosjekt. To har ikke fått spørsmålet/har ikke svart. Se Sitater 3.45 nedenfor.

Sitater 3.45 Samarbeid med andre KUP-prosjekt i norskprosjekter

Vi har hatt kontakt vi a telefon og mail til noen andre KUP-prosjekter (...) men vi har ikke etablert noe fast samarbeid. Ellers har vi utvekslet erfaringer med andre prosjekter gjennom Vox-konferanser (med mer).

Prosjektleder har deltatt på nettverksmøte organisert av Vox for prosjekter knyttet til lese- og skrivevansker.

Grunnleggende IKT-opplæring

Samarbeidet i IKT-prosjektene ser ut til å ha vært noe mer begrenset enn samarbeidet på lese/skrive/regneprosjektene. I fire av de ni IKT-prosjektene har det vært samarbeid med andre bedrifter, institusjoner eller ressurspersoner som prosjektledervirksomheten tradisjonelt ikke samarbeider med. I tre av prosjektene har det ikke vært slikt samarbeid. I tre av de fire IKT-prosjektene som har etablert nye samarbeidsrelasjoner vil samarbeidet fortsette etter at prosjektet er ferdig.

Selve samarbeidet i IKT-prosjektene har imidlertid vært like allsidig. Samarbeidspartnerne har bidratt med innspill på prosjekter, planlegging, opplæringspakke, kunnskapskartlegging, kursgjennomføring, og koordinering. Se Sitater 3.46 nedenfor.

Sitater 3.46 Samarbeid i IKT-prosjekter

(Deltakere) har deltatt med konstruktive innspill i prosjektet og markedsført det til kollegaer. Det ga resultater. (Andre samarbeidspartnere har...) bidratt mye på elektronikkisiden, (... vært) aktivt inne når prosjektet ble planlagt, (...) vært med i planleggingen av prosjektet, holdt løpende kontakt med leverandøren (...) og har vært med på fremforhandling av avtaler.

Konsulentbasis på kunnskapskartlegging, opplæringsplanlegging, kursgjennomføring og prosjektgjennomføring

I prosjektet innhenta vi ressursperson frå eksternt samarbeidspartnar (som vi hadde god erfaring med). I første omgang gjennom mellombels engasjement, men denne ressursen har vi seinare tilsett fast i foretaket vårt. Det er såleis ikkje etablert ordinært samarbeid med andre, men utveksling av ressursperson/særleg kompetanse.

Som foredragsholdere på ulike kurs

(Opplæringsleverandøren) har ”skreddersydd” et opplegg for prosjektet etter innspill fra (oss) samtidig som de har brukt sine erfaringer slik at opplegget er blitt veldig bra. (IT-leverandøren ...) har utviklet en mal etter våre krav. De har hjulpet oss i gang og vært tilgjengelige ved problemer. Kunnskapsparken Bodø har koordinert arbeidet i prosessen og sikret framdrift.

Også kontakten med andre KUP-prosjekter har vært begrenset. Ett IKT-prosjekt har hatt kontakt eller samarbeidet med andre KUP-prosjekt. Fem prosjekter har ikke hatt slik kontakt. Se Sitater 3.47 nedenfor.

Sitater 3.47 Samarbeid med andre KUP-prosjekt i IKT-prosjekter

Det har vore samarbeid og erfaringsutveksling med andre KUP prosjekter i Helse Fonna. Det vart parallelt med vårt prosjekt kjørt 2 andre prosjekter.

3.2.6 Nyskaping

Ifølge internasjonale anbefalinger er det behov for innovasjon i læringsmetoder, og en overgang fra ”teacher-centered” til ”learner-centered” læring, ikke minst når det gjelder kompetanseutvikling for voksne. Utvikling av nye læringsformer og metoder (A1) og nyskaping (B1) er kriterier for tildeling av støtte i KUP. Fafo/SNFs evaluering viser da også at fleste prosjektene er nyskapende i en eller annen forstand, enten lokalt, med hensyn til faglig innhold, læringsmetoder eller organisasjonsutvikling.

I sluttrapportene har de ansvarlige for KUP-prosjektene redegjort for resultatene av prosjektene. De har svart på følgende spørsmål:

- Hva ved prosjektet var nyskapende?
- Har dere i prosjektet kommet frem til en ”oppskrift” (modell) på hvilke læringsmåter som fungerer bra ved kompetanseheving i deres bransje/virksomhet? - Hvis ja, skriv utfyllende.

Lese/skrive/regneopplæring

I Sitater 3.48 nedenfor har vi gjengitt beskrivelsen av de nyskapende elementene i lese/skrive/regneprosjektene. Vår vurdering er at prosjektene i beste fall er lokalt nyskapende. Redegjørelsen vitner mer om at aktørene selv føler at de har gjort et nybrottsarbeid, enn at det de har gjort virkelig er nytt.

Sitater 3.48 Nyskapning ved lese/skrive/regneprosjektene

Det nyskapende ved nøkkelpersonkursene er normalisering i stedet for sykeliggjøring. Det at vi gjør alle i en virksomhet opptatt av lese- og skrivevansker, det at vi ber alle om å vurdere sine holdninger til temaet, gjør at vi ikke bare legger ansvaret for åpenhet på den som har lese- og skrivevansker. Ved å utfordre omgivelsene gir vi alle et delansvar (...). Vi skyver ikke dette bare over på den enkelte og ber han eller henne ta et lese- og skrivekurs. Vi utfordrer alle som er rundt til å oppføre seg slik at det føles normalt å stå frem med sine lese- og skrivevansker. Det nyskapende ved å lære opp saksbehandlere i alle kommunene er å gi mange personer kompetanse i helhetstenkingen når det gjelder kompetansereformen.

Personlig oppsøkende virksomhet gjennom aktuelle fagforeninger.

Det er nyskapende at vi som privat bedrift tar tatt i ett tidligere ansett sosialt anliggende som lese- og skriveferdigheter i stor skala.

Dette er imidlertid ikke en kritikk av prosjektene. Det er ikke sikkert nyskapning er det viktigste elementet ved lese/skrive/regneopplæring. Dersom det allerede er utviklet gode metoder innenfor voksenpedagogikk er det ikke sikkert at gevinstene ved nyskapning vil være veldig store. Dersom det allerede er utviklet gode metoder, men at de ikke er kjent i de miljøene der de er relevante å bruke er det viktigere at denne kunnskapen blir sprett, heller enn at hver aktør skal tenke nytt hver gang et opplæringsprosjekt skal settes i verk.

Vår vurdering er også at beskrivelsen av de nyskapende elementene ovenfor vitner om at lese/skrive/regneopplæring for voksne er et forsømt område. De bekrefter det vi allerede vet; at slik opplæring foregår i svært liten grad.

Tre av de syv lese/skrive/regneprosjektene har kommet frem til en ”oppskrift” (modell) på hvilke læringsmåter som fungerer bra ved kompetanseheving. Tre har ikke fått spørsmålet/har ikke svart. ”Oppskriften” de prosjektansvarlige på lese/skrive/regneprosjektene beskriver, gjenspeiler først og fremst at personer med lese/skrive/regnevansker er en gruppe som trenger spesielt mye oppfølging. Se Sitater 3.49 nedenfor:

Sitater 3.49 Oppskrift/modell i lese/skrive/regneprosjektene

Trygg læringsarena (undervisning gjennomføres på bedriften) med kombinasjon praksis/teori øker mestringsevnen.

Vi er overbevist om at arbeidet gjennom (...) er den rette modellen for å oppnå resultater. Når de som tilbyr og de som etterspør kompetanse spiller på lag, oppnår vi de rette løsningene for helheten,

Gjennom personlig motivering (...) har vi fått de beste resultatene. De som ville droppe ut greidde vi å få til å ta utdanningen. (...)Det viser seg nå i ettertid at folk trenger en motivator gjennom nesten hele utdanningsløpet.

Vi har ikke egentlig kommet frem til en oppskrift. Vi har oppdaget /bekreftet antagelsen om hvor viktig motivasjonsarbeidet i forkant og underveis er. I dette ligger også oppfølging fra nærmeste leder. Her kan man nesten ikke gjøre nok. Å erkjenne at man har lese- og skriveutfordringer er en prosess som tar tid.

Tilrettelegging av fagopplæring for lese/skrivesvake

Nyskapningen i tilretteleggingsprosjektene er av lokal karakter. Se Sitater 3.48 nedenfor:

Sitater 3.50 Nyskapning ved tilretteleggingsprosjektene

Voksne folk som tidligere ikke har hatt muligheten til å få denne type utdanning grunnet lese/skrivevansker samt matematikkvansker har nå klart det. De har fått bedre selvfølelse

Noe av de som var veldig bra med dette oppsettet er at det blant medarbeiderne fra ulike funksjoner og deler av bedriften. Fabrikk, lager, sjåfører og kantine. Dette er nok første gang medarbeiderne fra kantinen har blitt knyttet såpass godt opp mot ”kjernevirksomheten” i (bedriften). Veldig positivt mottatt. Dette er også første gang kurslederne (i bedriften) har blitt kurset i bruk av metode.

Initiativtakerne på alle tilretteleggingsprosjektene sier de har kommet frem til en ”oppskrift” (modell) på hvilke læringsmåter som fungerer bra ved kompetanseheving. Vår vurdering av modellene er at også disse er av lokal karakter, som ikke nødvendigvis skiller seg fra læringsmåter i andre lignende prosjekter. Når det gjelder det ene prosjektet (sitat nr 3) mener vi det er tvilsomt om det i det hele tatt er snakk om en modell. Se Sitater 3.49 nedenfor:

Sitater 3.51 Oppskrift/modell i tilretteleggingsprosjektene

Lærer/veileder (må) kunne variere undervisningsmetodikken. Denne elevgruppen trenger også mye simuleringsøvelser innen læreplanene. IKKE BARE TEORI. Strategilæring. Muligheter for individuell undervisning.

Det er nyttig å etablere "PC-kroker" på fellesarealer for de ansatte, og oppfordre til at flere sitter sammen og jobber med opplæringsprogrammet. Bedriften må tilby intern opplæring i bruk av PC og opplæringsprogram - herunder "faddere/ressurspersoner" blant kollegaer, som kan bistå og veilede (de ansatte) i bruk av opplæringsprogrammet.

På grunn av at programmet ble forsinket, er det foreløpig ikke utarbeidet rutiner for hvordan gjennomføringen skal skje (...).

(Hos opplæringsleverandøren hadde vi) muligheter til å overføre mye av teorien til praktiske øvelser for hver enkelt av deltakerne. Dette var for mange avgjørende for utbyttet av kurset. I tillegg var variasjon av metodebruk avgjørende.

Norskopplæring for innvandrere

Det nyskapende ved norskprosjektene er først og fremst at språkopplæring kombineres med arbeidstrening. Se Sitater 3.52 nedenfor. Dette er også kjent fra andre sammenhenger (se blant annet Kavli, 2005).

Sitater 3.52 Nyskapning ved norskprosjekter

At flyktninger bosatt i (kommunen) har muligheten til å ta fagopplæring gjennom vekselvis praksis og skole på en forholdsvis kort tid.

Det nyskapende i dette prosjektet er først og fremst bruken av nettbaserte opplæringsressurser, og den fleksibiliteten dette gir for opplæring uavhengig av tid og sted. Det å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena for språkopplæring, er også et element som er meget viktig i dette prosjektet.

Prosjektet er tenkt som et helhetlig tiltak som dekker flere behov samtidig. Det gir praksis, fag og språkopplæring samtidig. Vi tar i bruk arbeidsplassen som naturlig læringsarena, og skaffer derved de ansatte erfaring med å arbeide sammen med mennesker med utenlandsk bakgrunn.

Fra kun å kunne tilby norskopplæring i en skolesammenheng, er dette tilbudet utvida ved å trekke arbeidsplasser i privat og offentlig sektor inn som læringsarenaer for våre deltakere.

Tre av de seks norskprosjektene har kommet frem til en ”oppskrift” (modell) på hvilke læringsmåter som fungerer bra ved kompetanseheving i den aktuelle bransjen/virksomheten. Beskrivelsen av disse ”oppskriftene” reflekterer også at opplæringen har vært en kombinasjon av språkopplæring og arbeidstrening. Se Sitater 3.53 nedenfor.

Sitater 3.53 Oppskrift/modell i norskprosjektene

Det er alminnelig enighet på vår skole om at kombinasjonen skole/språktreningsplass er et skritt i riktig retning for å effektivisere norsklæringen, øke kultur- og samfunnsforståelsen generelt og bli kjent med arbeidslivet hos våre kursdeltakere.

Kombinasjonen av vekselvis skolegang og praksis gjennom to ukers bolker er positivt. Skaper motivasjon å utprøve teori til etterfølgende praksis. Under praksisperioder legges det også inn veiledning i norsk. Vår erfaring er at innvandrere tilegner seg de yrkesfaglige kunnskaper omtrent på samme måte som nordmenn, men norskkunnskaper og i mange tilfeller kulturforskjeller gjør at de har en manglende begrepsforståelse i faget. For å komme bedre ut anbefaler vi at innvandrede flyktninger har sin norskopplæring integrert i de yrkesteoretiske fagene og også på praksisplassen. Som pedagogisk hjelpemiddel bidrar også språkprogrammer på data til en utvikling.

Det kan utvikles forskjellige opplæringsmodeller ut fra forskjellige behov. I vårt prosjekt har vi startet utprøving av ulike modeller for språkopplæring på arbeidsplassen. En vesentlig metode er bruk av nettbaserte opplæringsressurser. (...) Vi har imidlertid sett at elementer som tettere oppfølging, individuell tilrettelegging og forpliktelse må bakes sterkere inn i modellen.

Grunnleggende IKT-opplæring

IKT-verktøy har i løpet av få år gjort sitt inntog i de fleste næringer og nesten alle deler av samfunnet. Det er likevel ikke slik at alle virksomheter og alle personer benytter seg av de mulighetene som finnes. Implementering av nye IKT-verktøy i en virksomhet har derfor et element av nyskaping i seg, selv om det mer banebrytende arbeidet er gjort av andre. Beskrivelsen av de nyskapende elementene i IKT-prosjektene (som er gjengitt i Sitater 3.54) nedenfor viser da også at disse prosjektene først og fremst er nyskapende lokalt eller bransjemessig.

Sitater 3.54 Nyskapning ved IKT-prosjektene

Det nyskapende er at yrkesgruppen fiskere her har fått et tilbud om videreutdanning innen IKT og satellittkommunikasjon. Dette har ikke blitt gjort før i Norge.

Det har ikke vært tradisjon for at hjelpepleierne skal dokumentere elektronisk (...). Det er gjerne ikke nyskapende, men vi har satt hjelpepleiers rolle på dagsorden og gjennom prosjektet gitt klare signaler om viktigheten av at: ”Den som yter helsehjelp skal nedtegne eller registrere opplysninger”.

Det er tatt i bruk nye dataprogram for steinindustrien der datastyrte maskiner er på full fart inn.

Det nyskapende i dette prosjektet har særleg vore ei målretta og "tung" satsing på breiddeopplæring ved sjukehus på IT kompetanse. Her har det vore IT for absolutt alle uavhengig av fag og profesjon. Vår individuelle spesifikke kartlegging kombinert med eit stort antal internt ”skreddarsydd” opplæringspakker retta inn mot vaksne på alle nivå meiner vi har vore nyskapande innan vår bransje.

Det som er nyskapende i dette prosjektet er at de ansatte/ledelsen ikke har valgt opplærings tiltak fra en ferdig kursrekke, men at prosjektet startet med å kartlegge kompetanse- og utviklingsbehovet i organisasjonen (...) målsetting og innhold i hvert enkelt opplærings tiltak ble nærmere beskrevet ut fra det som er reelle og opplevde kompetansebehov i virksomheten.

Det er kanskje ikke vanlig å prioritere denne sektoren i forhold til kompetanseheving på dette fagområdet. (...) Derfor er det kanskje nytt at en prioriterer denne gruppen medarbeidere i forhold til å øke kunnskapen og ferdighetene innenfor IKT. (...) Dersom vi lykkes med å involvere foreldrene i språkopplæringen via (barnehagens) hjemmeside (...), tror vi dette er nyskapende

Seks av de ni IKT-prosjektene har kommet frem til en ”oppskrift” (modell) på hvilke læringsmåter som fungerer bra ved kompetanseheving i den aktuelle bransjen/virksomheten. De IKT-ansvarlige vektlegger i mye større grad enn de ansvarlige på lese/skrive/regneprosjektene pedagogiske elementer når de skal beskrive ”oppskriften”. De nevner teori, praktiske øvelser, gruppearbeid og elevsamlinger.

Sitater 3.55 Oppskrift/modell i IKT-prosjektene

Erfaringene er positive mht kursleder og lokalenes datautrustning. Som nevnt ovenfor burde vi hatt bedre tid (på arbeidsplassen).

Det er viktig å gi et godt teoretisk grunnlag først (forelesninger - dialog). Caseoppgaver (hentet fra (...) daglig arbeid) som skal løses i grupper har vært meget bra (...) evaluert. Praktisk øving på PC er helt nødvendig tett opp til den teoretiske informasjon - og ikke minst at det er veileder til stede slik at man ikke må vente lenge på hjelp. Generell innføring i Word og Windows må bli obligatorisk ved ansettelse.

(...) Av stor verdi å kunne organisere opplæring internt i tett dialog med (arbeidsleiar). ”Skreddarsydd” gjennomføring. Korte modulbaserte opplæringsbolkar tilrettelagt på tidspunkt der det er minst problematisk å være borte frå jobb. (...) Grundig individuell kartlegging for å sikre best mogeleg treffpunkt for gjennomført opplæring. Tilsette har gitt uttrykk for at det dei har lært har direkte relevans til arbeidssituasjon og deira kompetansenivå. Elektronisk kursadministrasjon vart utvikla pga stort volum kurs/personar involvert.

Det har gjennomgående vær svært god tilbakemelding på de kurs som har vært dominert av aktiv deltakelse, gruppearbeid g praktiske øvelser

Learning by doing.

Vi tror på kombinasjonen av egentreninger og samlinger der en møtes og kan ta opp problemer en har møtt på. Det er alltid noen som har "tilegnet" seg mer kunnskap enn andre. Det er lurt å bruke denne kunnskapen til kunnskapsspredning (...)

3.2.7 **Kostnader og KUP-støtte til prosjektene**

Alle som har fått økonomisk støtte gjennom KUP skulle ved prosjektets avslutning sende inn et sluttregnskap. Regnskapet skulle fylles ut etter mal som dokumenterte inntektene på prosjektet, herunder støtte fra KUP og kostnadene.

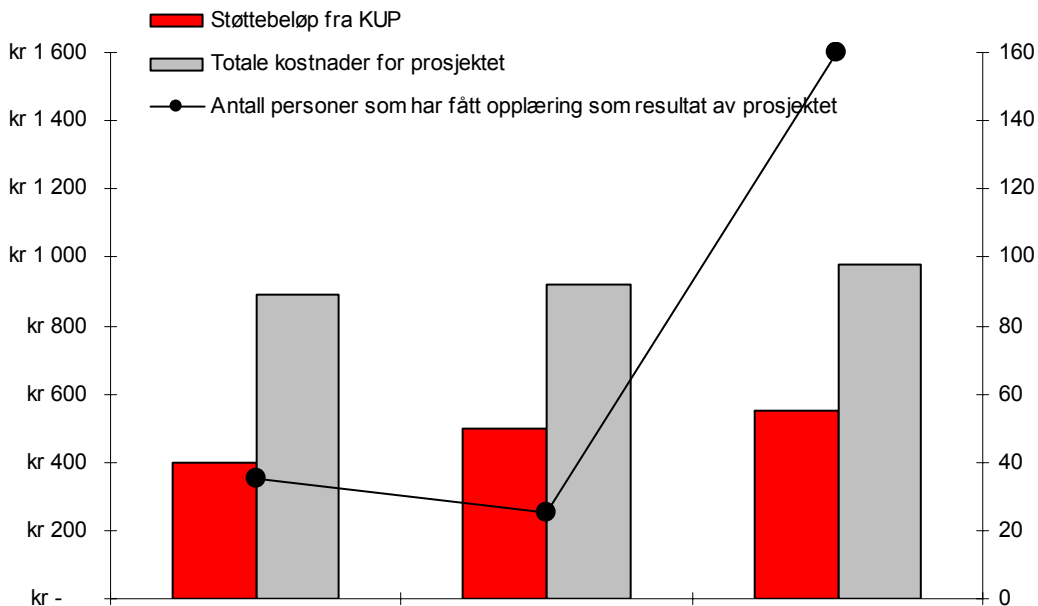
Av de 26 prosjektene vi har gått igjennom har likevel bare 16 sendt inn sluttregnskapet. Det betyr at vi ikke kan trekke noen entydige konklusjoner om økonomien i disse prosjektene samlet sett. Den informasjonen vi faktisk har sier imidlertid noe om hva det koster å tilby voksen opplæring i lesing/skriving/regning, norsk, IKT og fagopplæring tilrettelagt for lese- og skrivesvake.

Lese/skrive/regneopplæring

Figur 3.2 nedenfor viser støttebeløp fra KUP, kostnader, og deltakere på fire lese/skrive/regneprosjekter. Tre av prosjektene har hatt omtrent like mange deltakere og omtrent like høye kostnader og mottatt nesten like mye støtte fra KUP.

Det fjerde prosjektet skiller seg ut, ikke på grunn av kostnadene eller støttebeløpene, men på grunn av antall deltakere. Ett prosjekt har hatt ført til at 160 personer har fått lese- og skriveopplæring, mens de andre kun har hatt rundt 30 deltakere. I prosjektet med flest deltakere forstår vi sluttrapporten dit hen at det ikke ble gitt opplæring direkte, men at det ble gjort et betydelig grunnlagsarbeid for å legge til rette for opplæring senere. Det kan derfor være grunn til å tro at ikke alle kostnader knyttet til å gi 160 personer opplæring ble dekket gjennom dette ene KUP-støttede prosjektet.

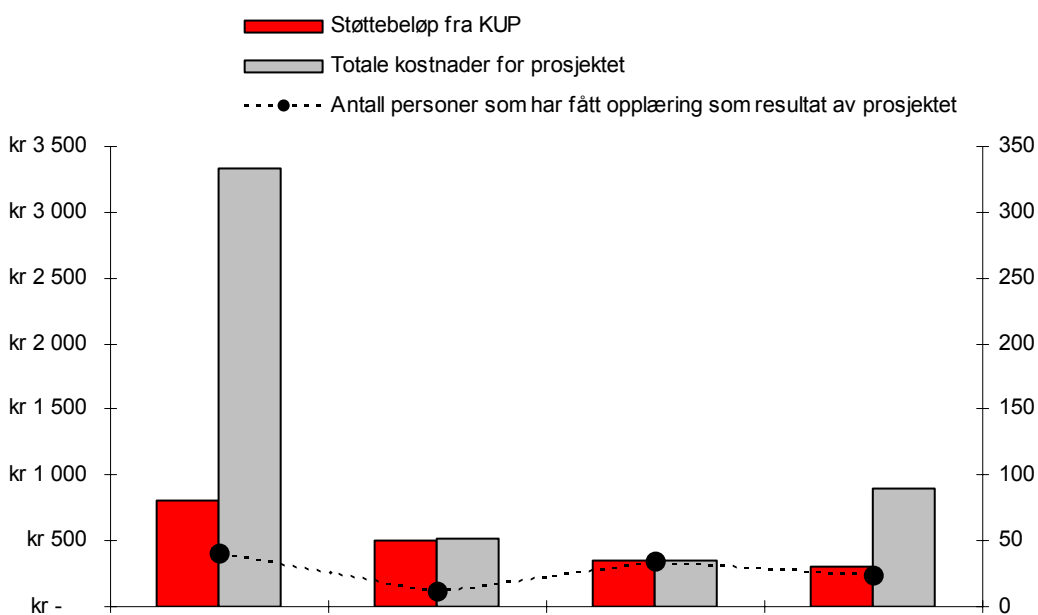
Figur 3.2 Støttebeløp fra KUP, kostnader, og deltakere på lese/skrive/regneprosjekter



Tilrettelegging av fagopplæring for lese/skrivesvake

Figur 3.3 nedenfor viser støttebeløp fra KUP, kostnader, og deltakere på de tre tilretteleggingsprosjektene. Her er det også ett prosjekt som skiller seg ut. Dette prosjektet har mange ganger så høye kostnader som de andre to. Dette prosjektet har slik vi forstår det først og fremst dreiet seg om å utvikle læremateriell, ikke å gi opplæring direkte.

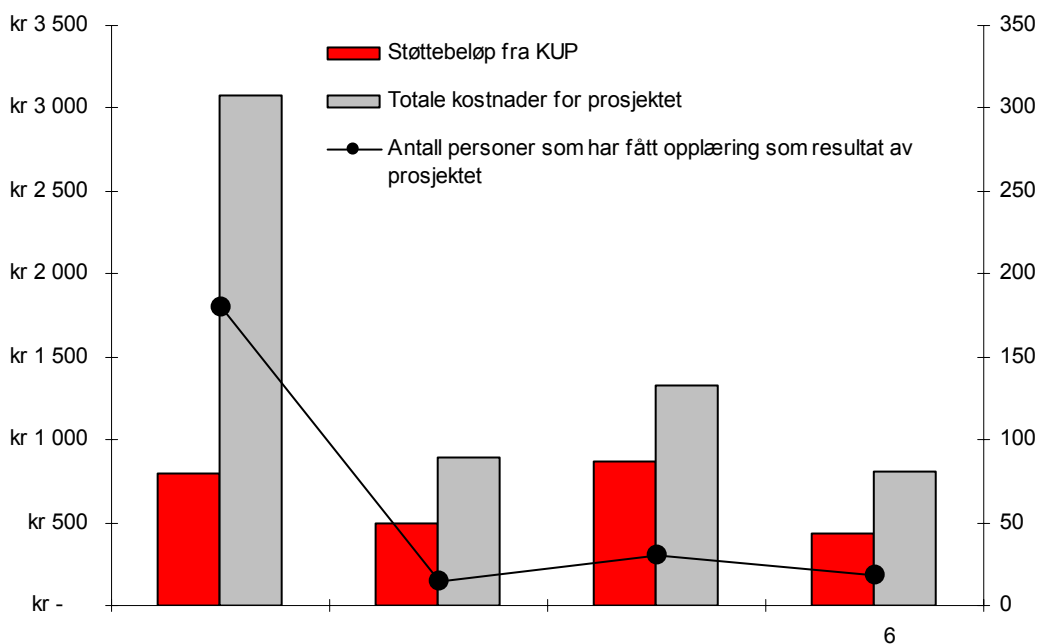
Figur 3.3 Støttebeløp fra KUP, kostnader, og deltakere på tilretteleggingsprosjekter



Norskopplæring for innvandrere

Figur 3.4 nedenfor viser støttebeløp fra KUP, kostnader, og deltakere på fire norsk - prosjekter som har fylt ut regnskapsskjema i sluttrapporten. Også her varierer kostnader, støttebeløp og antall deltakere ganske mye. Det ene prosjektet som skiller seg ut med spesielt høye kostnader har vært et fjernlæringsprosjekt, der det både skulle utvikles en metodikk og gis opplæring. Det er en viss grad av samvariasjon mellom kostnader og antall deltakere, men liten samvariasjon mellom støttebeløp og deltakere.

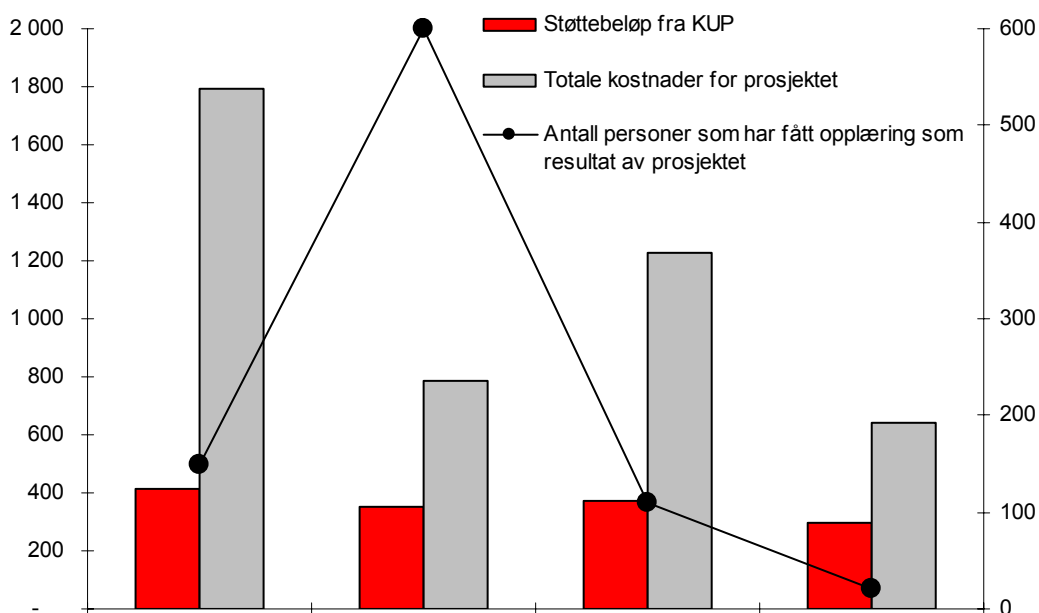
Figur 3.4 Støttebeløp fra KUP, kostnader, og deltakere på norskprosjekter



Grunnleggende IKT-opplæring

Figur 3.5 nedenfor viser støttebeløp fra KUP, kostnader, og deltakere på fire IKT-prosjekter som har fylt ut regnskapsskjema i sluttrapporten. Igjen varierer støtten fra KUP relativt lite mellom prosjektene, mens kostnader og antall deltakere varierer ganske mye. Her er det ikke slik at kostnadene og antall deltakere samvarierer.

Figur 3.5 Støttebeløp fra KUP, kostnader, og deltakere på IKT-prosjekter



Det er vanskelig å se entydige mønstre i kostnader, tilskudd fra KUP og antall deltakere i prosjektene. En vesentlig faktor som vi ikke har hatt mulighet til å kontrollere for er lengden av eller omfanget av opplæringen. Uanhengig av antall deltakere vil selvfølgelig omfanget ha betydning for hva opplæringen totalt sett koster. Det kan se ut som om det har blitt gjort individuelle vurderinger av hvor mye tilskudd hvert enkelt prosjekt skulle få, men ikke i så stor grad at tilskuddsandelen blir likt i hvert prosjekt, eller at tilskudd per deltaker blir det samme.

Dersom man skulle vurdere å standardisere tilskuddene kan det gjøres på forskjellige måter. Man kan enten gi et tilskudd per deltaker, eventuelt et fast tilskudd per prosjekt der det skal utvikles læremateriell. Dokumentasjonen fra de 26 prosjektene gir oss imidlertid ikke grunnlag for å anbefale det ene eller det andre. Når man har valgt å finansiere opplæring i grunnleggende ferdigheter med prosjektmidler er dessuten en av fordelene nettopp å kunne utforme hvert prosjekt individuelt.

3.3 Oppsummering av utfordringer

I dette avsnittet oppsummerer vi utfordringer for opplæring i grunnleggende ferdigheter som vi har observert i KUP.

Vi er i en situasjon der det er et stort gap mellom det utdanningsmyndighetene oppfatter som behovet for opplæring i basisferdigheter og etterspørselen etter slik opplæring. I økonomisk terminologi vil behov og etterspørsel beskrive det samme fenomenet. Men her tolker vi behovet som den opplæringen som sikrer for at personer med manglende ferdigheter i lesing/skriving/regning, IKT og norsk kommer opp på et nivå der de ikke lenger er like utsatt for utstøting. Siden manglene i basisferdigheter er så store som de er og etterspørselen etter opplæring så lav konkluderer vi med at det er et gap mellom behov og etterspørsel. Dette gapet ønsker myndighetene å fylle.

3.3.1 Erfaringer fra prosjekter som dreier seg om basisferdigheter

Evalueringene av KUP har vist at det er relativt få av opplæringstilbudene som er rettet mot opplæring i basisferdigheter. Likeledes er det få prosjekter rettet mot arbeidssøkere med lite formell utdanning. Enkelte bransjer er markert underrepresentert. Det er særlig bransjer som tradisjonelt har drevet lite kompetanseutvikling som for eksempel varehandel og hotell/restaurant, og som har mange medarbeidere med lite formell utdanning.

Opplæringsprosjektene i KUP har nådd frem til arbeidstakere i små og mellomstore bedrifter, men tatt i betraktning at dette er de som driver minst kompetanseutvikling kunne det vært ønskelig med en sterkere representasjon. Dersom man ser nærmere på prosjektene rettet mot opplæring i basisferdigheter er det få ansatte i mindre virksomheter som har fått denne type opplæring gjennom KUP.

Videre er samarbeidet mellom aktører på utdanningssiden og arbeidslivssiden i stor grad til stede, men enkelte prosjekter har svak forankring på tilbyder- eller etterspørersiden, liten deltakelse fra lokale arbeidsgivere eller tillitsvalgte i utviklingen av nye tilbud, og dårlig identifiserte eller uttrykte behov lokalt. I basisopplæringsprosjektene ser det også ut til at samarbeidet mellom kompetanseleverandører og arbeidsgiversiden stort sett har fungert bra, men i enkelte prosjekter har det vært vanskelig å få forståelse for behovet hos lokale arbeidsgivere. Det er kun i seks av prosjektene at virksomhetene selv har stått som ansvarlig for prosjektet og vært kontaktpunkt inn mot KUP. I mange prosjekter er det lagt et stort arbeid i tilrettelegging og formidling av kontakt mellom opplærings-tilbydere og etterspørere. Denne rollen har kompetansemeklere som bransjeforeninger, bedriftsnettverk eller fagforeninger hatt, men også der ansvarlige har vært en kommune eller en kompetansetilbyder har de hatt en rolle som tilrettelegger og formidler.

De fleste av prosjektene med opplæring i basisferdigheter som er gjennomført oppleves av de involverte som vellykkede. utfordringene i forhold til opplæring i basisferdigheter handler først og fremst om hvordan oppnå at flere arbeidstakere/arbeidssøkere får slik opplæring. utfordringene er knyttet både til virksomheter, arbeidstakere/arbeidssøkere og opplæringsleverandører. Generelt er det slik at opplevd kompetansebehov hos den enkelte virker sterkt inn på den enkeltes deltakelse i etter- og videreutdanning, og for at arbeidsgivere skal initiere kjøp av kompetansetjenester, må de i utgangspunktet ha en viss kompetanse om kompetanse (Døving, Gooderham og Nordhaug 1997). Disse elementene er sentrale for å forstå hvorfor det ikke er flere opplæringsprosjekter i basisferdigheter. Det ser ut til at utfordringene i forhold til basisopplæring i IKT, norskopplæring for minoriteter og lese/skriveopplæring er nokså forskjellige, det er derfor mest hensiktsmessig å diskutere disse nærmere hver for seg.

3.3.2 Utfordringer i lese/skrive/regne- og tilretteleggingsprosjekter

Til tross for at manglende basisferdigheter i lesing og skriving har fått relativt stor oppmerksomhet de siste årene er det få av prosjektene i KUP som er rettet mot opplæring i lese/skrive/regneferdigheter, og enda færre som er rettet mot tilrettelagt fagopplæring for personer med lese/skrive/regnevansker.

De gjennomførte prosjektene ser imidlertid ut til å være svært vellykket, og både arbeidsgivere, opplæringstilbydere og tillitsvalgte mener det er et stort udekket behov for lese/skrive/regneopplæring. Erfaringene fra tilretteleggingsprosjektene tyder også på at å bruke midler til utvikling av opplæringsmaterieell som er tilpasset personer med lese/skriveproblemer er svært nyttig. Samtidig er det få av prosjektene som er videreført

etter at prosjektet er avsluttet, selv om behovet vurderes å være til stede. Manglende videreføring kan særlig ha sammenheng med endringer i ledelsen i de involverte virksomhetene. Generelt fremheves det som en vesentlig suksessfaktor at virksomhetene som er med har et eierskap til opplæringsprosjektet, og at det er forankret på tilstrekkelig høyt nivå i virksomheten.

Det er kun i to av lese/skrivprosjektene at støtten gjennom KUP er gitt til private virksomheter, og dette dreier seg om store virksomheter. Enkelte av de virksomhetene som har vært involvert i prosjektene med tilrettelagt opplæring arrangerer imidlertid kontinuerlig opplæring for ansatte med lese/skriveproblemer som finansieres uten offentlig støtte.

Den store utfordringen når det gjelder opplæring i lese/skriveferdigheter er å sette i gang prosjektene og å motivere deltakerne til å melde seg på. Det er ofte initiativ fra til-litsvalgte og meklere, eventuelt kompetanseleverandører som har ført til at lese/skrive/-regneprosjektene er satt i gang.

Forskning viser at voksne ofte lærer best når opplæringen er knyttet til arbeid og arbeidsplass. Innholdet i opplæring i grunnleggende lese/skrive/regneferdigheter er som regel ikke knyttet til den enkeltes arbeidsoppgaver, men det viser seg terskelen for å melde seg på opplæringen er mye lavere når tilbudet er gjennom arbeidsplassen.

Utfordringer knyttet til å engasjere flere virksomheter

Generelt er den opplæringen som arbeidsgivere tar ansvar for, knyttet til å øke kompetansen hos de ansatte slik at arbeidsoppgavene kan utføres på en bedre måte. En del arbeidsgivere vil mene at grunnleggende opplæring er skolemyndighetenes ansvar. Erfaringene fra prosjektene tyder på at arbeidsgivere blir interessert i delta aktivt i prosjektene når de ser at dette har en klar verdi i forhold til å høyne kvaliteten og bedre produktiviteten på det arbeidet arbeidstakerne utfører. Det er viktig at arbeidsgivere blir klar over nytteverdien av denne type opplæring.

Sannsynligvis er ikke virksomhetene klar over hvor omfattende problemene med manglende lese/skrive/regneferdigheter er, dette har blant annet sammenheng med at det er lite åpenhet om problemet. Mange virksomheter mangler også informasjon om mulighetene for å sette i gang slik opplæring og har lite kunnskap om at det nytter å gjøre noe for voksne som har svake lese/skrive/regneferdigheter.

For store virksomheter vil ikke finansieringen av slike prosjekter by på så store utfordringer, men for mindre virksomheter er økonomisk støtte avgjørende for å kunne sette i gang slik opplæring. Erfaringene tyder på at det må legges mye arbeid i informasjon og oppsøkende virksomhet for å få ansatte til å melde seg på kurs, og at det er nødvendig med et kontinuerlig trykk. Mange virksomheter finner det sannsynligvis problematisk å sette av tid til å gjøre dette oppstartsarbeidet.

Det ser ut til å være særlig vanskelig å få inkludert mindre virksomheter. Disse virksomhetene har ikke egne opplæringsansvarlige, de har dårligere økonomi og de har kanskje bare et fåtall ansatte med lese/skriveproblemer. I forhold til disse virksomhetene vil det være en fordel at de ansatte kan melde seg på opplæring som er åpen for arbeidstakere fra flere virksomheter.

Det er generelt en utfordring å få virksomheter til å satse mer på etter- og videreutdanning til ansatte med lite formalkompetanse. Særlig i bransjer hvor det tradisjonelt gis lite opplæring, krever det mye å få virksomhetene til å delta aktivt. Enkelte prosjekter rapporterer om en generell motstand mot opplæringsprosjekt i enkelte virksomheter, det anses som sløsing med ressurser, både økonomiske, menneskelige og tidsmessige.

Utfordringer knyttet til den enkelte arbeidstaker

Svært mange med lese/skrive/regneproblemer utvikler strategier for å skjule slike problemer for kolleger og andre. Lese/skrive/regneproblemer er ofte forbundet med skam. Mange lese/skrive/regnesvake har dårlige minner fra skolen, hvor de ofte følte de mislyktes. Dette kan bidra til manglende tro på egne evner til å lære. Resultater fra ALL-undersøkelsene tyder dessuten på at mange ikke er seg bevisst sine problemer.

Evalueringene fra lese/skriveprosjektene rapporterer i stor grad om fornøyde deltakere. Disse prosjektene er også i stor grad knyttet til personlig vekst, mestring og selvtillit hos den enkelte. Men det rapporteres som et gjennomgående problem at det er en utfordring å få aktuelle deltakere til å melde seg på kursene. Dette er sannsynligvis både knyttet til skam og liten tro på egne læringsevner. Det er viktig å ha en plan for motivasjon, som både omfatter informasjon, ufarliggjøring og alminneliggjøring. Flere prosjekter har gode erfaringer med at personer som har fått opplæring står fram, er åpne og viser at man kan være ”ressurssterk” og samtidig slite med lese/skriveproblemer. I flere prosjekter har tillitsvalgte hatt en viktig rolle både i etablering og gjennomføring av prosjekt, og både ledelse og tillitsvalgte påpeker at det kan være lettere for dem å henvende seg direkte og å oppmuntre enkeltpersoner til å melde seg på kurs enn det er for ledelsen.

De fleste som har deltatt har gjennomført kurset og fått utbytte av opplæringen. Et av prosjektene har hatt problemer med at deltakere ikke har gjennomført, det kan ha sammenheng med at en i dette prosjektet la all opplæringen utenom arbeidstid. Det ser ut til å være en fordel at deltakerne kan bruke noe arbeidstid og noe fritid på opplæringen, slik at ”alle gir litt”.

Utfordringer knyttet til kompetanseleverandører

I mange av prosjektene er det opplæringsleverandører som har tatt initiativ til prosjektene. Å styrke satsing/kompetanse på tilrettelagt undervisning for lese/skrive svake er gunstig fordi det ser ut til å være behov for flere opplæringsleverandører som har denne type kompetanse. Enkelte opplæringsleverandører gir uttrykk for at dette er krevende og kostbare prosjekter fordi de må legge mye arbeid i informasjon/motivasjon og kartlegging/testing, og at det medfører at mange opplæringsleverandører er forsiktig med å satse på dette området. I tillegg er det begrenset hvor store deltakergruppene kan være og det bør heller ikke være for stort sprik i nivået mellom deltakerne.

I de prosjektene der en kompetansetilbyder er ansvarlig har de ofte knyttet til seg lærekrefter fra blant annet kommunal voksenopplæring, de har erfart at lokalt er det ofte disse som har mest kompetanse på området og har gode erfaringer med et slikt samarbeid.

En utfordring når det er kompetansetilbydere som har ansvar for opplæringsprosjektet er å etablere eierskap i virksomheter. Det er som nevnt viktig at virksomhetene er aktivt

med i utforming av prosjektet. En av kompetansetilbyderne hadde som policy at de ønsker at virksomheten skal stå som ansvarlig og søke midler, selv om det er kompetansetilbyderen som tar initiativ til et prosjekt. Deres erfaring er at dette sikrer eierskap i virksomheten.

Det er etablert lite systematisk kunnskap om hvordan slike kurs best bør legges opp, hvilken rolle læreren bør spille, om deler av undervisningen kan tas som fjernundervisning og hvilken rolle dataverktøy bør ha i disse prosjektene. Det kan være hensiktsmessig å systematisere disse erfaringene bedre enn det som er gjort til nå.

Utfordringer knyttet til kompetansemeklere

Mange av de som står som ansvarlige for opplæringsprosjektene er definert som kompetansemeklere, det vil si de har tatt initiativ, tilrettelagt, formidlet og informert om prosjektet. De har sørget for nødvendig samarbeid mellom opplæringsleverandører, virksomheter og andre aktører, og tilpasset opplegget til deltakerne. Kompetansemeklere er ofte fagforeninger og bransjenettverk

Kompetansemeklere har ofte svært godt kjennskap til bestemte bransjer og hvilket opplæringsbehov som eksisterer, samt til hvilke utfordringer og hindringer som er i de aktuelle bransjene.

Ettersom informasjon, motivasjon og tilrettelegging utgjør så sentrale elementer i opplæringsprosjektene i ser det ut til at kompetansemeklere har en viktig rolle, og en rolle som kan videreutvikles.

Kompetansemeklere kan ha en viktig funksjon når det gjelder å etablere opplærings tilbud der ansatte fra flere virksomheter kan delta. For å få flere små virksomheter på banen kan dette være svært hensiktsmessig. Enkelte steder er det opprettet kompetanseforum som består av et bredt utvalg aktører som arbeidstakerorganisasjoner, arbeidsgiverorganisasjoner, Aetat, opplæringsleverandører, kommune/fylkeskommune.

En utfordring når kompetansemeklere er prosjektansvarlig er å sikre at etterspørsel etter opplæring er tilstrekkelig forankret i virksomhetene. Et av prosjektene omfattet for eksempel utvikling av et læringsverktøy som i utviklingsfasen ble ansett som svært nyttig, men som det viste seg vanskelig å få aktuelle virksomheter til å ta i bruk.

Kompetansemeklere har ofte begrensede egne finansieringskilder. For at prosjektene skal videreføres etter prosjektperioden, er disse avhengig av at virksomheter som har vært involvert i prosjektene viderefører dem.

3.3.3 Utfordringer i norskprosjekter

Seks av opplæringsprosjektene i basisferdigheter har vært rettet mot innvandrere med svake norskkunnskaper. Prosjektene har blant annet hatt fokus på hvordan arbeidsplassen kan tas i bruk som lærings- og integreringsarena for minoritetsspråklige. Flere av disse prosjektene var forsøksprosjekter knyttet til utarbeidelse av introduksjonsordningen for flyktninger og innvandrere. Introduksjonsordningen trådte i kraft som en obligatorisk ordning fra 1. september 2004. Norskopplæring kombinert med yrkespraksis er blitt en lovfestet del av ordningen.

I tillegg var et av prosjektene rettet mot å utvikle en undervisningsmodell innen helse og omsorg som skal gi innvandrere kompetanse på videregående nivå, mens et prosjekt dreide seg om metodeutvikling med mål om å utvikle et nettbasert opplæringstilbud.

Opplæringsprosjektene har vært rettet mot flyktninger og innvandrere som ikke har vært i jobb. Hvilket nivå i norsk deltakerne har hatt har variert noe. Prosjektansvarlige har vært kompetansetilbydere og kommuner. En sentral del av flere av prosjektene har vært å utvikle samarbeidsrelasjoner mellom ulike aktører som arbeids- og velferdsetaten, ulike kommunale instanser, opplæringsleverandør og arbeidsgivere.

Evalueringsene som er gjort av disse prosjektene viser at de oppfattes som vellykkede. Både deltakerne og undervisningsansvarlige gir uttrykk for at læring på arbeidsplassen gir utbytte. Aktiv deltakelse på en arbeidsplass gir gode muligheter for å praktisere norsk muntlig, samtidig som det gir viktig kjennskap til norsk arbeidsliv. Læringseffekt og integreringsmuligheter forutsetter at det foretas en kartlegging av behov, og at prosjektet er godt forankret i en virksomhet. Dette krever et godt samarbeid mellom kopplæringsansvarlige og arbeidsplass. Kjennskap til virksomhet, bransje og arbeidsmetoder hos opplæringsleverandør er essensielt. Det har i en del tilfeller vært en utfordring å finne praksisplasser.

Flere av de prosjektene som har drevet opplæring i basisferdigheter i lese og skriv har inkludert enkelte innvandrere på kursene, ikke fordi de har hatt lese/skrive/regneproblemer, men de har hatt for svak begrepsforståelse. De ansvarlige for disse prosjektene mener dette har vært vellykket.

Introduksjonsordningen som ble innført 1. september 2004 har medført at norskopplæring er obligatorisk for mange innvandrere. Den nye ordningen omfatter imidlertid ikke alle som kommer til Norge. Effektene av den nye ordningen er for tidlig å fastslå, men det er grunn til å tro at det fortsatt vil være mange innvandrere som ikke har gode nok norskferdigheter, enten fordi de faller utenfor ordningen eller ikke har hatt et godt nok utbytte av den. Norskopplæring kombinert med arbeidspraksis vil være gunstig for mange.

3.3.4 Utfordringer i IKT-prosjekter

Stadig flere jobber krever bruk av IKT. Det kreves både konkrete basisferdigheter i bruk av IKT og kunnskap om hvordan slike verktøy kan brukes til å løse oppgaver på en bedre og mer effektiv måte. Det finnes imidlertid få undersøkelser som viser IKT ferdighetene i befolkningen, men erfaringer tilsier at manglende IKT ferdigheter særlig er til stede i de eldste aldersgruppene.

Sett i forhold til totalt antall prosjekter som har fått støtte gjennom KUP er det ikke mange som er rettet mot basisferdigheter i IKT. Det er sannsynligvis slik at en del virksomheter har egenfinansiert opplæring i IKT ferdigheter. Når det gjelder basisferdigheter i IKT er det ikke samme skamfølelse og tabu knyttet til dette området som det er til lese/skriveopplæring. Det betyr at den innsatsen som kreves i forhold til informasjon og motivering er betraktelig mindre. Terskelen for å melde seg på slik opplæring er langt lavere.

Innholdet i opplæringsprosjektene i grunnleggende IKT varierer. Enkelte av prosjektene har i utgangspunktet inneholdt mer spesifikk yrkesrettet opplæring, men man har i prosjektperioden forstått at det har vært nødvendig å utvide opplæringsinnholdet til også

å gjelde helt grunnleggende ferdigheter. Det tyder på at flere har manglet grunnleggende ferdigheter enn det man i utgangspunktet antok.

For å få flere virksomheter til å satse på slike opplæringsprosjekter bør det informeres mer om mulighetene til å få finansiell støtte. Særlig i bransjer som driver lite med opplæring, og som sannsynligvis har lite kjennskap til de ordningene som eksisterer, kan dette virke motiverende.

Erfaringene viser at tilpasning til den enkeltes behov er svært viktig. Forkunnskapene til deltakerne på kursene varierer mye og det er viktig å sette individuelle målsettinger.

Når det gjelder å få arbeidstakere til å delta på slike kurs ser det ikke ut til å være behov for spesielle motivasjonstiltak. Enkelte av prosjektene rapporterer om at det har vært et visst frafall blant deltakerne, noe som ser ut til å sammenheng med at hele opplæringen skulle tas på fritiden. Det ser også ut til at fullføring av opplæring har en viss sammenheng med hvor arbeidsrelevant opplæringen ble ansett for å være.

Også i forhold til denne type opplæringsprosjekter ser det ut til at kompetansemeklere har en viktig funksjon. Bransjenettverk kjenner ofte til hvilket kompetansebehov som eksisterer og kan bidra til tilrettelegging og formidling. Det kan være aktuelt å i større grad rette slik opplæring mot spesielle grupper der en har kartlagt at behovet er stort.

Det eksisterer mange opplæringsleverandører på dette markedet, og det ser ut til at lokal kjennskap og muligheter for tilpasning er avgjørende for hvilke som blir valgt. De prosjektansvarlige som har fått støtte er stort sett virksomheter og kompetanseleverandører. I de tilfellene støtten har gått til kompetansetilbydere har dette vært utførelsesbedrifter som har ønsket å tilby en bredere opplæring for sine deltakere. Erfaringer fra disse prosjektene tyder på at det er viktig å ikke legge opp til for ambisiøse prosjekter.

Det er grunn til å tro at mange som sliter med lese/skrive/regneproblemer også kan ha manglende digital kompetanse. De fleste IKT verktøy som tas i bruk på arbeidsplasser krever lese/skrive/regneferdigheter, og det har vist seg at innføring av slike verktøy kan skape problemer. Det er imidlertid få av opplæringsprosjektene i grunnleggende IKT ferdigheter som også er rettet mot lese/skrive/regnesvake.

4 Råd for BKA

Spørsmålet er hvordan BKA (og eventuelt andre virkemidler) skal utvikles i årene fremover slik at flere voksne kan skaffe seg den basiskompetanse som er nødvendig for å mestre krav til omstilling i arbeids- og samfunnsniv. Og på lang sikt hindre at voksne støtes ut av arbeidslivet på grunn av mangelfull basiskompetanse.

Her gir vi noen råd for videreutvikling av BKA. Vi legger størst vekt på å mangle lese/skrive/regneferdigheter og råd for å avhjelpe dette problemet. Men vi drøfter og gir råd også til tilrettelagt fagopplæring, norskopplæring for innvandrere og opplæring i grunnleggende IKT-ferdigheter.

Våre råd tar utgangspunkt i de to fundamentale svakhetene i arbeids- og opplæringsmarkedet som bidrar til at omfanget av opplæring i arbeidslivet er mindre enn det som er samfunnsøkonomisk optimalt.

- De positive eksterne effekter og andre begrensninger i mulighetene for avkastning av opplæring som bidrar til at virksomheter underinvesterer i opplæring for sine ansatte fordrer at myndighetene griper inn i markedet med økonomisk støtte.
- Asymmetrisk informasjon om behov og muligheter for opplæring som bidrar til at det er høye transaksjonskostnader knyttet til opplæring bør myndighetene løse ved å sørge for mer informasjon til markedet.

Nedenfor beskriver vi disse rådene, og hvordan vi mener de bør implementeres. Vi skiller mellom opplæring i lesing/skriving/regning, IKT, norsk og tilrettelagt fagopplæring for personer med lese/skrivevansker.

4.1 Råd for lese/skrive/regne- og tilrettelagt opplæring

Vi anbefaler at lese/skrive/regneopplæring for voksne støttes økonomisk i større grad enn det som var praksis i KUP. Det er nødvendig fordi betalingsvilligheten for denne typen opplæring er svært lav.

En naturlig konsekvens av dette er at opplæringen institusjonaliseres på sikt. Voksne har allerede rett til grunnskoleopplæring dersom de mangler det. Det er naturlig at de også sikres en rett til lese/skrive/regneopplæring og at denne retten blir en realitet ved at de får et sted å henvende seg.

I første omgang mener vi imidlertid at man bør gjøre forsøk på å løse problemene med asymmetrisk informasjon. Og det er særlig potensielle deltakere som trenger mer kunnskap; om muligheter for å lære og nytteverdien av dette.

Vi har også oppsummert noen konkrete råd til BKA-prosjektene som dreier seg om lese/skrive/regneopplæring.

4.1.1 Større bevilgninger for å bøte på eksterne effekter

Det finnes eksempler på at virksomheter har etablert lese/skrive/regneopplæring for sine ansatte, uten at de mottar offentlig støtte til dette. Både Jotun i Sandefjord og busselskapet Gaia Bergen har eller har hatt slike opplæringstilbud. Både teoriene som beskriver svikten i opplæringsmarkedet og det svært lave omfanget av lese/skrive/-

regneopplæring som vi har observert tilsier at det er nødvendig med offentlig støtte for denne typen opplæring.

Det er dessuten nødvendig med vedvarende offentlig støtte. Markedssviktprobemene kan ikke kureres. Når det først er positive eksterne effekter knyttet til opplæring i basisferdigheter vil det fortsette å være det, selv om det blir gitt en engangs støtte til opplæring. Problemene med asymmetrisk informasjon kan muligens reduseres dersom for eksempel innfører et fast system som i Danmark. Men informasjonsproblemene i dette markedet stikker dypt. De dreier seg ikke bare om at etterspørerne ikke vet hvilke tilbud som eksisterer. De *forstår* kanskje ikke hva tilbudene egentlig kan gi dem. Voksne med dårlige erfaringer fra skolen og manglende tro på egne evner vil trenge mye informasjon og mye bearbeiding før de blir overbevist om at opplæring er noe for dem, at de kan lære seg å lese og skrive

Vi mener at finansieringsgraden i opplæringsprosjektene bør økes. Det gjelder særlig lese/skrive/regneopplæring og muligens tilrettelagt fagopplæring. I motsetning til IKT-ferdigheter som de fleste over 40 år ikke fikk tilegnet seg på skolen er lesing/skriving/regning noe de fleste anser som et offentlig ansvar. Vi har tidligere argumentert for at betalingsvilligheten for å finansiere opplæring i basisferdigheter og opplæring blant personer med lav formell utdanning er lav. Det tilsier at den økonomiske støtten på området bør være betydelig.

Dersom man vil nå personer med lese/skrive/regnevansker er det også viktig å reservere den økonomiske støtten som gis til disse. Dersom økonomisk støtte deles ut til generelle etter- og videreutdanningsopplegg, inkludert lese/skrive/regneopplæring vil trolig ren fagopplæring fortrenge lese/skrive/regneopplæring. Vi har tidligere gjort grundig rede for at deltakelsen i etter- og videreutdanning er større blant personer med høy enn med lav utdannelse.

4.1.2 Institusjonalisering av opplæringen

På sikt tror vi at voksenopplæringen bør institusjonaliseres noe à la det man har gjort i Danmark. Opplæring i basisferdigheter bør gjøres mer tilgjengelig over hele landet og til hele målgruppen. Ikke bare til de som tilfeldigvis arbeider i virksomheter der ledelsen er innstilt på å bidra til opplæringen. De vi må forvente faller utenom BKA midler er personer som er ansatt i mindre virksomheter. Erfaringene fra KUP viser at det er store og/eller offentlige virksomheter som ofte har et apparat for kompetanseheving som har deltatt i KUP-finansiert opplæring. BKA skal også finansiere opplæring for personer utenfor arbeidslivet.

Dersom opplæringen skal institusjonaliseres bør man lage en strategi for

- Hvordan opplæringen skal finansieres. I dag er det som nevnt kommunene som har finansieringsansvaret for opplæringen. Med den oppgavefordelingen vi har mellom staten, fylkeskommunene og kommuner i dag er det naturlig at kommunene beholder dette ansvaret. Ramme vs stykkpris.
- Hvem som skal tilby opplæringen. Erfaringene fra KUP er at både private opplæringsleverandører som AOF og voksenopplæringsleverandører som har tatt utfordringen med å utvikle opplæring i basisferdigheter for voksne.
- Når og hvor opplæringen skal tilbys. Erfaringene fra KUP tilsier at opplæring i tilknytning til arbeidsplassen er viktig for personer med lese/skrive/regnevansker. Det senker terskelen for å delta i opplæring og arbeidsgiverne kan bidra til å øke

motivasjonen. Disse fordelene er det viktig å beholde også i et institusjonalisert system.

- Hva opplæringen skal inneholde. Man må bestemme seg for innhold og trinn i basisopplæringen slik man har gjort i Danmark. I hvilken grad det pedagogiske opplegget skal bestemmes sentralt er også et spørsmål. Erfaringene fra KUP vitner ikke om at det er store forskjeller i læringsmåtene i prosjektene som dreier seg om basisferdigheter. De fleste benytter varierte måter å lære på.

Ikke alle disse elementene må være like standardiserte. For eksempel er det mulig å tenke seg at innhold og trinn i opplæringen ikke standardiseres fullt ut, men at alle som tilbyr opplæring i basisferdigheter evalueres jevnlig eller får en eller annen form for lisens til å drive slik opplæring.

Vi vil imidlertid ikke foreslå en konkret modell for opplæring i basisferdigheter for voksne. Vi tror det er hensiktsmessig å samle erfaringer fra BKA før en slik modell etableres.

Avklaringer før institusjonalisering

Før en opplæring i basisferdigheter institusjonaliseres tror vi det er viktig å sikre at noen faktisk vil delta i denne typen opplæring. Nedenfor har vi beskrevet noen tiltak for å øke etterspørselen etter opplæring i basisferdigheter.

Etter det vi vet finnes det lite systematisk kunnskap om hvordan kurs i lesing/skriving/regning best bør legges opp, hvilken rolle læreren bør spille, om deler av undervisningen kan tas som fjernundervisning og hvilken rolle dataverktøy bør ha i disse prosjektene. Det kan være hensiktsmessig å systematisere disse erfaringene bedre enn det som er gjort til nå.

Det er også viktig å avklare ansvarsdelingen mellom kommunene og staten. I dag har alle voksne med som mangler grunnskole rett til slik opplæring. Det er imidlertid omstridt om rett til lese/skrive/regneopplæring inngår i retten. Undersøkelser tyder dessuten på at kommunene ikke ivaretar sitt ansvar for grunnskoleopplæringen for voksne slik alle som har rett får et relevant tilbud om opplæring.

Det bør også etableres en strategi slik vi har beskrevet ovenfor. Vi tror ikke nødvendigvis at prosjektfinansiering er det mest hensiktsmessige dersom man ønsker å etablere permanente ordninger for lese/skrive/regneopplæring.

4.1.3 Strategi for å øke kunnskapen om behov, muligheter og nytte

Vi mener at det største problemet i dag ikke er institusjonalisert opplæring, men gapet mellom behovet for (definert ved omfanget av lese/skrive/regnevansker) og etterspørselen etter opplæring i lesing/skriving/regning. Dette problemet har de både i Danmark og England. Dårlige kunnskaper i lesing, skrivning og regning er stigmatisert også der. Innstilling hos målgruppen og samfunnet i helhet forhindrer at man oppnår de ønskede resultatene.

Vi mener derfor at det bør iverksettes en omfattende kampanje for å spre kunnskap om lese/skrive/regnevanskene, retten til opplæring i basisferdigheter og nytten av opplæring. Strategien bør inneholde følgende elementer:

- Klare mål
- Aktiv bruk av medspillere
- Analyse- og kartlegging
- Langsiktig perspektiv.

Mål

Vi ser for oss at målene med denne informasjonsstrategien bør være noe å la følgende:

- *Bidra til å avstigmatisere lese/skrive/regnevansker blant voksne.* I og med at omfanget av problemet er så stort, men likevel så lite kjent er det forbundet med skam å innrømme lese/skrive/regneproblemer. Det er nødvendig å løfte tabuet.
- *Bidra til å informere om rettigheter til opplæring, muligheter for opplæring og spre suksesshistorier.* I tillegg til at problemet er tabubelagt besitter målgruppen ofte dårlige erfaringer fra skoletiden, lavt selvbilde og manglende tro på at de kan lære noe. Det er nødvendig å formidle at alle kan lære, at det er forskjellig måter å lære på at uansett hvilke problemer man tidligere har hatt med læring så er det ikke for sent.

Informasjonen skal skape oppmerksomhet og gi kunnskap. Men det aller viktigste er å få til holdningsendringer på mange plan, og endre atferden hos personer med lese/skrive/regnevansker. Man kan vurdere om det skal gjøres noe for å opplyse befolkningen generelt om omfanget av lese/skrive/regneproblemer også.

Aktiv bruk av medspillere

Det er allerede etablert et samarbeid mellom partene i arbeidslivet for oppfølging av kompetansereformen. Partene har møtet med Vox en gang i måneden der informasjon og diskusjon om prosjektene som Vox og partene er involvert i, inkludert arbeidet med utvikling av dokumentasjonsverktøy for realkompetanse. Det er satt i gang en landsomfattende informasjonskampanje om dette. (LO, 2005)

Vi tror at det vil være mye å hente på å aktivisere samarbeidet på lokalplan.

- Av de 26 prosjektene vi har gjennomgått i denne rapporten har to LO-avdelinger i Telemark tatt initiativet til to prosjekter. Ifølge LOs årsberetning for 2005 ser det fremdeles ut til å være kun Telemark LO som arbeider aktivt med kompetansereformen. Distriktskontoret har fått forlenget engasjementet vedrørende oppfølging av reformen. I tillegg til lese- og skrivevansker arbeider kontoret med å motivere medlemmer til å benytte seg av kompetansehevede tiltak. Gjennom prosjektet Ny sjanse har de bidratt til at 43 personer har gått på lese- og skrivekurs og 120 er testet. Det eksiterer også konkrete planer for lese- og skrivekurs i 2006.
- Transportbedriftenes Landsforening den eneste organisasjonen på arbeidsgiversiden som har tatt initiativ til et prosjekt for å tilrettelegge opplæring for personer med lese- og skrivevansker. Fiskarlaget i Sogn og Fjordane har tatt initiativet til IKT-opplæring, men skriver i sluttrapporten at interessen fra andre fiskarlag i landet var laber. Bedriftsnettverket TotAl på Toten har bistått flere virksomheter med å organisere opplæring. Omtale av kompetansereformen er nesten fraværende på NHOs hjemmesider.

For å nå frem til målgruppen; personer med lese/skrive/regnevansker er det helt nødvendig å aktivere partene i arbeidslivet og samarbeide med disse. Organisasjonene på arbeidstakersiden bør aktiveres for å arbeide inn mot sine medlemmer, informere om rettigheter og muligheter, samt bidra til å avstigmatisere manglende lese/skrive/regneferdigheter. Organisasjonene på arbeidsgiversiden bør aktiveres for å arbeide inn mot sine medlemmer, informere om gevinster ved opplæring i basisferdigheter, muligheter for å få finansiert opplæring, samt bidra til åpenhet om lese/skrive/regnevansker.

Arbeidet som er gjort av LO i Telemark og av TotAl er eksempler til etterfølgelse. Begge organisasjonene har arbeidet systematisk med å informere virksomheter, ledelse, tillitsvalgte/ansatte om muligheter for og gevinster ved opplæring i basisferdigheter, samt bidra til å avstigmatisere problemet. Flere organisasjoner bør aktiveres for å arbeide på samme måte.

Også andre medspillere bør aktiveres. Det gjelder spesielt større bedriftsnettverk i bransjer som sysselsetter mange med lav formell utdanning. Det vil blant annet si hotell- og restaurant, deler av næringsmiddelindustrien, trevareindustrien, varehandel, bygg- og anlegg og transport og kommunikasjon. De større leverandørene av voksenopplæring vil det også være nyttig å ha med på laget.

Analyse – og kartlegging

Hvordan skal disse aktørene aktiveres?

Når det gjelder partene i arbeidslivet bør man starte på sentralt hold og kartlegge motivasjon og hindringer for en vitalisering av kompetansereformen.

Vi foreslår også at det gjennomføres en kartlegging ute i organisasjonene, gjerne i samarbeid med organisasjonene sentralt. Både bransjeforeninger som er medlem av de store paraplyorganisasjonene (NHO, HSH, LO og YS) og lokale avdelinger av disse bør inkluderes i kartleggingen. I tillegg bør de større opplæringsleverandørene og større bedriftsnettverk også inkluderes i kartleggingen.

Denne kartleggingen bør ha som fokus å finne ut om de er klar over utfordringene, hvilken holdning og oppfatning har de til problemene, hva de gjør lokalt i forhold til lese/skrive/regnevansker i dag, hvorfor de eventuelt ikke gjøre noe, hva som skal til for at de skal begynne å arbeide med lese/skrive/regneproblematikk. Og så videre.

Informasjonen fra kartleggingen bør så brukes til å etablere kontakt og utarbeide tiltak for å aktivere disse aktørene. Man bør være forberedt på at også disse må motiveres både gjennom mer informasjon og gjennom bruk av ressurser. Vox må trolig ta en mer proaktiv rolle i forhold til å aktivere medspillere enn det dere har i dag.

Langsiktig perspektiv

Vi mener at det er helt nødvendig å ha et langsiktig perspektiv på informasjonsstrategien. For det første er det viktig å få til gode prosesser med partene i arbeidslivet. For det andre er utfordringene så store at det vil ta tid før man ser resultater.

Kunnskapen vi har om hvordan opplæringsmarkedene fungerer tilsier også at det er nødvendig med et langsiktig perspektiv og et permanent engasjement. Det er struk-

turelle problemer i kompetansemarkedene som ikke vil endre seg. Disse problemene kan imidlertid reduseres ved et sterkt og vedvarende offentlig engasjement.

Flere aktører vi har snakket med på KUP-prosjektene som dreier seg om basisferdigheter fremhever at det eneste som hjelper er langsiktig arbeid for å oppnå tillit hos de som mangler basisferdigheter og deres arbeidsgivere, mye informasjon og påvirkning for å fremkalle en vilje til å melde seg på og delta på kurs. Det er viktig at tillitsvalgte engasjerer seg, at ledelsen engasjerer seg og deltakerne følges opp kontinuerlig. Uten et slikt engasjement vil motivasjonen hos deltakerne forsvinne. Ofte trenger også ledelsen oppmuntring og påvirkning for å ta et ansvar for basisopplæring. Vi har flere eksempler fra KUP på at sentrale personer i en ledergruppe har sluttet og med det har et opplæringsarbeid som var i gang blitt avsluttet. Det viser at opplæring i basisferdigheter ikke generelt er et viktig element i virksomhetenes strategi.

4.1.4 Konkrete råd fra KUP- til BKA-prosjekter

I de KUP-finansierte prosjektene vi har undersøkt er det gjort mange erfaringer som det kan være nyttig for Vox å videreformidle til prosjekter finansiert av BKA. Nye prosjekter kan lære av gamle og dermed ha større sjanse for å lykkes. Vi oppsummerer disse rådene som følger:

- Det er viktig at arbeidsgiverne har et eierskap til opplæringsprosjektet, og at det er forankret på tilstrekkelig høyt nivå i virksomheten.
- Det er viktig å bruke tid på å motivere deltakerne til å delta i og fullføre opplæring. Man må være forberedt på at dette er et langvarig arbeid som er helt vesentlig for suksess. Motivasjonsarbeidet kan foregå på ulike måter
 - Personlig kontakt med deltakerne på forhånd og underveis
 - Ledelsen tar en aktiv rolle i å informere og å ”bry seg om” opplæringsprosjektet. Lederinvolvering gir status til prosjektet og gir de ansatte en følelse av å bli sett.
 - Tillitsvalgte tar en aktiv rolle i å informere og å ”bry seg om” opplæringsprosjektet. De tillitsvalgte kan lett henvende seg direkte til potensielle deltakere og oppmuntre enkeltpersoner til å melde seg på kurs. I en så ømtålig sak som manglende lese/skrive/regneferdigheter kan de tillitsvalgte være de eneste som potensielle deltakere har nok tillit til.
 - Ildsjeler som brenner for saken er uvurderlige. I det daglige arbeidet er de ofte de som først ser utfordringer. En bedriftskultur der det å ta initiativ og vise engasjement blir belønnet kan være grobunn for å frembringe ildsjeler.
 - Arbeidsrelaterte temaer, eller tilrettelagt fagopplæring ser ut til å motivere mest til deltakelse i opplæringstiltak. Dette kan brukes strategisk når det egentlige målet er å bedre lese/skriveferdighetene.
 - Kursene må oppleves som relevante for deltakerne
 - Mye aktivitet i gjennom kursperioden
 - Premiering av de som består tester, enten gjennom å utstede sertifikater, eller loddtrekning om større premier.
- Terskelen for å delta i opplæring er mye lavere når tilbudet gis gjennom arbeidsplassen. Voksne lærer også ofte best når opplæringen er knyttet til arbeid.

- Det ser ut til å være en fordel at deltakerne kan bruke noe arbeidstid og noe fritid på opplæringen, slik at ”alle gir litt”. Men også obligatorisk opplæring fungerer bra og senker terskelen for videre opplæring.
- Kartlegging av kompetansebehov må kombineres med kartlegging av muligheter for å delta.
- Det er begrenset hvor store deltakergruppene kan være og det bør heller ikke være for stort sprik i nivået mellom deltakerne.

4.2 Råd for norskopplæring

Evalueringene som er gjort av opplæringsprosjektene rettet mot å bedre innvandreres norskkunnskaper viser som nevnt i avsnitt 3.3.3 at disse anses som vellykkede. De fleste av disse prosjektene var forsøksprosjekter knyttet til ny introduksjonsordning som ble innført 1. mars 2004, og utvidet i 2005. For å kunne gi noen anbefalinger til norskopplæring i BKA vil vi først redegjøre kort for utfordringer knyttet til innvandreres behov for opplæring i dag.

4.2.1 Innvandrere, arbeidsmarked og språkferdigheter

Ikke-vestlige innvandrere har en lavere sysselsetting enn den øvrige befolkningen, og andelen som tilhører lavinntektsgruppen er høyere. Ikke-vestlige innvandrerkvinner har særlig lav sysselsetting. Den registrerte arbeidsledigheten blant innvandrere var 7,3 prosent i 2. kvartal 2006, i befolkningen for øvrig var registrert arbeidsledighet 2,1 prosent. Se St. meld. Nr 9 (2006-2007). Det viser seg at arbeidsledigheten varierer med landbakgrunn, blant enkelte innvandrergrupper er registrert ledighet oppe i 15 prosent.

Innvandrere i Norge skårer dårligere på språktesten i ALL sammenlignet med innvandrere i flere andre land. Om lag 65 prosent skårer på nivå 1 og 2. I en tilleggsundersøkelse blant enkelte ikke-vestlige innvandrergrupper i Oslo og Akershus var det 75 prosent som hadde leseferdigheter på de kritisk lave nivåene. Resultatene tyder på at innvandrere fra ikke-vestlige land utgjør en gruppe med svake grunnleggende ferdigheter. Resultatene samsvarer med tilbakemeldinger fra Arbeids- og velferdsetaten om at mange innvandrere har for dårlige grunnleggende ferdigheter til å fungere tilfredsstillende i arbeidslivet og til å nyttiggjøre seg ordinære arbeidsmarkedstiltak. De har derfor behov for særskilt opplæringsbistand for bli mer konkurranse dyktige på arbeidsmarkedet. Styrking og utvidelse av BKA med 10 mill kroner i 2007 knyttet til dette (St. meld. nr. 9 (2006-2007)).

Språkkunnskaper, formell utdanning, arbeidserfaring, særlig fra Norge, og kjennskap til samfunns- og arbeidsliv i Norge er kvalifikasjoner som kreves av innvandrere for å lykkes på arbeidsmarkedet. Det ser ut til at det ikke bare blant nyankomne, men også blant innvandrere med lengre botid, er en relativt stor andel som har lav kompetanse i forhold til kravene som stilles i arbeidsmarkedet.

I St. meld. nr. 9 (2006-2007) sies det at regjeringen vil styrke innsatsen overfor innvandrere som trenger særskilt bistand for å komme i jobb, men som ikke omfattes av introduksjonsprogrammet. Ikke-vestlige innvandrerkvinner er en særskilt målgruppe.

4.2.2 Eksisterende tilbud

Introduksjonsordningen

Introduksjonsordningen som ble innført 1. september 2004 (og utvidet fra og med 1. september 2005) har medført at norskopplæring er obligatorisk for mange innvandrere. Med utgangspunkt i type oppholdsgrunnlag fikk innvandrere rett og/eller plikt til slik opplæring. Ordningen omfatter imidlertid ikke alle som kommer til Norge i dag.

Retten medfører at opplæringen er gratis, og at det skal gis et tilbud innen tre måneder etter ankomst. Ved behov kan retten utvides med inntil 2700 timer (St. meld. nr. 49 (2003-2004)). Plikten medfører at det er en forutsetning for bosetting, og senere for å søke om statsborgerskap, å gjennomføre opplæring i 300 timer eller dokumentere tilstrekkelige norskkunnskaper.

Introduksjonsordningen innebærer rett og plikt til norskopplæring for flyktninger, personer med innvilget asyl og personer med opphold på humanitært grunnlag. Rett og plikt har også de som er familieegjenforent med personer som har en tillatelse som danner grunnlag for bosettingstillatelse og de som er familieinnvandret med norsk eller nordisk statsborger. Arbeidsinnvandrere utenfor EØS/EFTA området og personer som er gjenforent med disse har ikke rett til gratis opplæring, men har plikt til 300 timer. Personer med opphold etter EØS/EFTA regelverket har verken rett eller plikt til norskopplæring.

Samtidig med utvidelsen av introduksjonsloven høsten 2005 ble en ny læreplan i norsk og samfunnsfag innført. Norskdelen av den nye læreplanen tar utgangspunkt i det europeiske rammeverket for språk, CEFR² hvor tre hovednivåer for språk er beskrevet: A1, A2, B1, B2, C1, C2, der C2 er høyeste nivå (Vox, 2006b). Det gis offentlig støtte til opplæring til B1 nivå, med mindre innvandreren kan komme opp til nivå B2 innenfor de rettighetsfestede 300 timene. Nivå B2 er det nivået som kreves for inntak til universitet og høyskole. Det er utviklet nye nasjonale norskprøver knyttet til nivåene i rammeverket. Norskprøve 3 er avsluttende prøve som skal svare til målet for den offentlige finansierte ordningen.

Ny sjanse

”Ny sjanse” er forsøk med lønnet kvalifisering etter modell av introduksjonsordningen for innvandrere som etter flere år i Norge ikke har fast tilknytning til arbeidsmarkedet og derfor er avhengig av sosialhjelp. En foreløpig oppsummering av prosjektsatsingen for 2005 tyder blant annet på at norskopplæring i kombinasjon med praksisplass ser ut til å gi gode resultater. I 2006 ble det fordelt 20 mill kroner på 24 prosjekter i 10 kommuner, herav 15 prosjekter i Oslo. Ny sjanse skal videreføres i 2007.

Arbeids- og velferdsetatens tiltak

Innvandrere er en prioritert målgruppe for Arbeids- og velferdsetaten og per 2. kvartal 2006 var 31 prosent av alle deltakerne på ordinære arbeidsmarkedstiltak innvandrere. Svake grunnleggende ferdigheter blant ikke-vestlige innvandrere skaper et behov for mer kvalifisering enn det som er vanlig innenfor ordinær arbeidsmarkedsopplæring. For

² Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR).

personer med svake språkkunnskaper kan læringsmiljøet med fordel flyttes ut av klasserommet og foregå ute på arbeidsplass (St. meld nr 9 (2006-2007)). Vi har ikke nærmere oversikt over hvor mye av Arbeids- og velferdsetatens tiltaksvirksomhet som innebærer språktrening/opplæring for innvandrere.

4.2.3 Synspunkter/erfaringer fra Vox

Ifølge BASIS-rapport 2006 fra Vox viser tall fra Utlendingsdirektoratet i 2005 at bare ca 20 prosent av de innvandrere som nå kommer til landet vil ha rett til gratis opplæring ut fra dagens regelverk (Kavli, 2006). For de innvandrere som fikk opphold med mulighet for bosetting før 1. september 2005, gjelder gammel ordning i en overgangsperiode på fem år. Det er derfor for tidlig å fastslå hvilke konsekvenser den nye ordningen vil få. Men allerede nå er det en tendens til nedgang i antall som deltar i norskopplæringen. Dette gjelder spesielt personer med høyere utdanning, sannsynligvis fordi arbeidsinnvandrere med høyere utdanning ikke er omfattet av ordningen.

Vox har fått meldinger fra kommuner og voksenopplæringsssentre om økende press på grunnskoletilbudet fra innvandrere (Vox, 2006b). Dette kan ha sammenheng med at innvandrere som ikke har rett og /eller plikt til norskopplæring kan ha rettigheter etter opplæringsloven (jf kompetansereformen, se omtale i avsnitt x). Det kan være fare for at mange melder seg til grunnskolen når det de egentlig trenger, er et målrettet tilbud om norskopplæring. Vox mener det er behov for å skaffe mer kunnskap om konsekvensene av introduksjonsloven. Vox mener også at samordning og samarbeid mellom involverte offentlige aktører må bli bedre.

Ifølge Vox (2006b) hevder både arbeidsgivere, arbeidsmarkedsmyndigheter og inntaksmyndigheter til videregående skoler at nivået i norsk er for lavt hos mange minoritetsspråklige elever som har gjennomført førstegangsopplæring i norsk. Det blir hevdet at norskprøve 3 beskriver et nivå i norsk som er så lavt at elevene ikke vil ha fullt utbytte av undervisningen i videregående skole.

Praksis viser at innvandrere ofte må ta jobber med lavere kvalifikasjonskrav enn deres utdanningsnivå skulle tilsi. Det kan skyldes flere forhold, men ett av dem er at de ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. For dem som har god utdanning, men som ikke leser eller skriver godt nok på norsk til å få jobb eller videre utdanning, er det ikke tilpassede opplegg som er gratis utover nivå 3.

ALL-undersøkelsen og den norske tilleggsundersøkelsen i enkelte innvandrergupper, viser at mange innvandrere har svake leseferdigheter i norsk. Det er forskjell på hvilket ferdighetsnivå som er nødvendig for ulike jobber og for videreutdanning. Myndighetene har fastsatt hvilke språklige nivåer den offentlig finansierte opplæringen skal føre fram til. Ifølge Vox er det viktig å etterprøve om disse nivåene er i samsvar med samfunnets forventninger til innvandrernes språkferdigheter og innvandrernes egne behov. Fordi opplæring utover de obligatoriske 300 timene nå er behovsprøvd kan kommunene komme til å prioritere ulikt. Vox er opptatt av at det bør evalueres om den undervisningen som finner sted innenfor lovens rammer, fører frem til et nivå som gjør det mulig for deltakerne å komme videre med ordinær utdanning og arbeid. Viktige momenter som må undersøkes nærmere, er om tidsrammen er stor nok, om det forventede sluttnivået er tilstrekkelig, og om kvaliteten på opplæringstilbudet er godt nok.

Ny finansieringsordning har ført til usikkerhet i kommunene. Det ser ut til at store kommuner kan tjene på ordningen, mens kommuner med få innvandrere ser ut til å komme

dårligere ut enn tidligere. Flere kommuner har meldt til Vox at som følge av usikker finansieringssituasjon har tilbud knyttet til andre læringsarenaer enn klasserommet blir lagt ned.

Vox mener også at det er behov for å satse på utvikling av kompetanse og metoder for undervisning i norsk for utlendinger. Det er blant annet nødvendig å utvikle tilpassede opplegg i lese/skrive/regnetrening for innvandrere med god utdanning, men som ikke leser eller skriver godt nok til å få jobb.

4.2.4 Støtte til norskopplæring gjennom BKA

Den økonomiske rammen for BKA blir utvidet med 10 mill kroner i 2006. Denne utvidelsen er knyttet til samarbeid med Arbeids- og velferdsetaten om personer som ikke er i arbeid, og som mangler basisferdigheter. En del av disse midlene skal være rettet mot innvandrere som mangler tilstrekkelige norskkunnskaper til å komme i arbeid. Vi antar at det også vil være aktuelt å bruke midler til å heve norskferdighetene hos innvandrere som er i arbeid, men som trenger å forbedre norskkunnskapene.

Språkopplæring på arbeidsplassen har vist seg å gi særlig godt læringsutbytte (Fafø, 2001). De prosjektene som har vært forsøksprosjekter knyttet til introduksjonsordningen for innvandrere viste også at slik opplæring var svært nyttig, og språkopplæring på arbeidsplass er blitt en del av denne ordningen.

De prosjektene i KUP som vi har sett nærmere på viser at det er viktig at praksisplassen er godt tilpasset den enkeltes interesser, det er viktig at språkopplæringsleverandøren har kjennskap til bransjene som brukes til praksisplasser og det er viktig å sikre et godt samarbeid mellom ulike aktører som arbeids- og velferdsetat, arbeidsgiver, ulike kommunale instanser og språkopplæringsleverandør.

En del innvandrere faller utenom introduksjonsordningen og har ikke rett til gratis opplæring. En del vil mangle norskferdigheter selv om de har fått et tilbud gjennom introduksjonsordningen. Samtidig er ikke BKA et program som kan ivareta alle innvandrere som har behov for å forbedre norskkunnskapene. I utformingen av kriterier for BKA mener vi det bør tas hensyn til hvilken type opplæring som er gunstig å finansiere gjennom prosjekter. Man må vurdere om det er hensiktsmessig å finansiere for eksempel grunnleggende opplæring i norsk til grupper som i dag ikke har rett til dette, gjennom prosjekter, eller om dette bør organiseres og finansieres på en annen måte.

Det vi ser som aktuelle tiltak er følgende:

- tiltak til arbeidsledige innvandrere som har fått den norskopplæringen de har rett til, men som trenger å bedre kunnskapene for å få jobb
- tiltak til arbeidsledige innvandrere som faller utenfor introduksjonsordningen
- tiltak for ikke-vestlige kvinner som trenger bedre norskkunnskaper for å komme i arbeid
- tiltak for innvandrere med høyere utdanning fra hjemlandet, men som ikke har gode nok norskkunnskaper til å få jobb i tråd med kvalifikasjonene
- tiltak for innvandrere som er i arbeid, men hvor arbeidsgiver mener det er behov for bedre norskferdigheter

- tiltak rettet mot å heve kompetansen på undervisning av fremmedspråklige (opplæringsleverandører).

Det bør også gå frem av kriteriene hvilke aktører som kan være prosjektansvarlige og få den finansielle støtten. Dette er særlig et relevant spørsmål knyttet til tiltak rettet mot arbeidssøkere. I disse tilfellene vil det sannsynligvis være mest aktuelt å gi støtte til noen som kan koordinere prosjektene slik at relevante aktører som arbeids- og velferds-etaten, sosialtjenesten, språkopplæringsleverandører, arbeidsgivere er involvert og samarbeider. Vi vurderer det som mest aktuelt at denne koordineringen foregår i kommunal regi.

Erfaringene fra KUP er at norskopplæring kombinert med arbeidspraksis er gunstig for mange. Det bør derfor videreføres.

4.3 Råd for IKT

Vi har ikke identifisert like store utfordringer knyttet til grunnleggende opplæring i IKT, som vi har gjort når det gjelder lesing/skriving/regning. Omfanget av disse prosjektene er heller ikke veldig stort, men manglende IKT-ferdigheter er ikke stigmatisert på samme måte som manglende ferdigheter i lesing/skriving/-regning. Trolig vil arbeidsgiverne også i større grad akseptere å finansiere grunnleggende IKT-opplæring fordi i alle fall personer som er eldre enn 40 ikke lærte noe IKT i grunnskolen. Det ser ut som om de KUP-finansierte IKT-prosjektene stort sett har vært vellykkede.

Utbredelsen av PCer, bruken av IKT i samfunnet generelt og befolkningens kompetanse i å bruke IKT-verktøy har økt de siste 10 årene, og økningen vil trolig vedvare i årene fremover. Det betyr at utfordringene knyttet til voksenopplæring på dette feltet også vil endre seg. Fleksibiliteten som ligger i å bruke prosjektmidler kan sikre at den grunnleggende IKT-opplæring til enhver tid tilpasses arbeidslivets behov.

Vårt råd er derfor at BKA tar opp tråden der KUP slapp og at opplæringsprosjekter i grunnleggende IKT-ferdigheter finansieres på samme måte som tidligere.

For å få flere virksomheter til å satse på slike opplæringsprosjekter bør det imidlertid informeres mer om mulighetene til å få finansiell støtte. Særlig i bransjer som driver lite med opplæring, og som sannsynligvis har lite kjennskap til de ordningene som eksisterer, kan dette virke motiverende. Informasjonen kan kobles til informasjonskampanjen vi har foreslått på lese/skrive/regneområdet. Det er imidlertid viktig at IKT ikke tar for mye plass. Målgruppen for lese/skrive/regneopplæring er så vanskelig å motivere og kan lett fortrenkes dersom IKT-opplæring markedsføres for sterkt.

Konkrete råd fra KUP-prosjektene som med fordel kan bringes videre til BKA-prosjektene er som følger:

- Det er viktig å ikke legge opp til for ambisiøse prosjekter.
- Tilpasning til den enkeltes behov er svært viktig. Forkunnskapene til deltakerne på kursene varierer mye og det er viktig å sette individuelle målsettinger.
- Obligatorisk opplæring i arbeidstiden kan være en fordel for å inkludere flest mulig i opplæringen, men er selvfølgelig dyrere for arbeidsgiveren enn om noe av opplæringen er ubetalt.

Litteraturliste:

- Acemoglu, D. Og J-S. Pischke (1999): "The structure of wages and investments in general training." *Journal of Political Economy*, 107: 539-571.
- Aetat Arbeidsdirektoratet (2005): *Rapport om arbeidsmarkedet nr 2*.
- Bakka, G. (2004): *Integrert yrkes- og språkopplæring for minoritetsspråklige kvinner, - med fokus på et fremtidig yrke i helsesektoren: et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Østfold, Fredrikstad kommune og Aetat - i regi av Bruker- og kompetansesenteret Høgskolen i Østfold*, Arbeidsrapport 2004:1.
- Bassi, L. J. (1994): "Workplace education for hourly workers." *Journal of Political Analysis and Management*, 13(1) 55-74.
- Becker, G. (1964): *Human Capital*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Becker, G. S. (1993): *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3. utg. London: University of Chicago Press.
- Bekkevold, K. mfl (2005): *Grunnleggende ferdigheter i norsk arbeidsliv*. Vox-barometeret høsten 2005.
- Benson, G. S., D. Finegold, og S.A. Mohrman (2004): "You paid for the skills, now keep them: Tuition reimbursement and voluntary turnover." *Academy of Management Journal* 47 (3) 315-331.
- Booth, A. L., og D. J. Snower. (1996): *Acquiring skills: Market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Bratsberg et al (2006): "Lese og tallforståelse, utdanning og arbeidsmarkedssuksess, Lesesenteret, universitetet i Stavanger.
- Brunello, G. og De Paola, M. (2004): *Market failures and the under-provision of training* CESIFO Working Paper No. 1286 Category 4: Labour Markets.
- Clarke og Englebright (2003): *The New Basic Skill* i Vox (2006): BASIS.
- Commission of the European Communities (2001): *Making a European Area of Lifelong Learning a reality*, COM (2001): 678 final.
- Dragland, Å (2005): *Den digitale kløften*, Gemini/Forskningsnytt.
- Døving, E., L. H. Johansen, S. Skule (2001): "Kompetanseutviklingsprogrammets første år. En foreløpig oversikt og vurdering". SNF arbeidsnotat nr. 34/01.
- Døving, E., S. Skule (2002): "Evaluering av Kompetanseutviklingsprogrammet". SNF arbeidsnotat nr. 24/2002, Fafo-notat 2002:10.
- Døving, E., O. B. Ure, B. Teige, S. Skule (2003): "Evaluering av kompetanseutviklingsprogrammet. Underveisrapport 2003". SNF notat nr 58/2003, Fafo-notat 2003:26.

- Døving, E., O. B. Ure, S. Skule (2004): "Evaluering av kompetanseutviklingsprogrammet. Underveisrapport 2004". SNF arbeidsnotat nr 36/2004, Fafo-notat 2004:27.
- Døving, E., O. B. Ure, A. Tobiassen, M. Lunde (2005): "Evaluering av kompetanseutviklingsprogrammet. Underveisrapport 2005". SNF arbeidsnotat nr 55/2005, Fafo-notat 2005:25.
- Døving, E., P. N. Gooderham and O. Nordhaug 1998: "Analysis of Competence Needs in Norwegian Firms: Rational and Institutional Determinants", in A. Rahim, R. T. Golembiewski and C. Lundberg (eds.): *Current Topics in Management, vol 3*. Greenwich, CT: JAI Press.
- ECON (2006): *Voksenopplæring: tilbudssidehindringer og incentiver*. Rapport nr 55, Oslo.
- Engesbak, H. og Finbak, L (2005): "Mye vil ha mer – om deltakelse i etter- og videreutdanning," *Samfunnsspeilet* nr 3, 2005.
- Fafo (2001): 364/2001: *Fra sosialhjelp til lønnet "kvalifisering."* Resultater fra forsøk med heldags introduksjonsprogram for flyktninger i BASIS-rapport 2006; Vox.
- Folkenborg, K. og Skog Hansen, I. L. (2003): "Arbeidsplassen som læringsarena for minoritetsspråklige arbeidstakere". Fafo-notat 2003:23.
- Gabrielsen, E. (2005b): "Hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn," *Samfunnsspeilet* nr 2, 2005).
- Gabrielsen, E. et al (2005a): *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenalderen*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Green, A. (2005): *Models of lifelong learning and the knowledge economy/society in Europe: what regional patterns are emerging?*
- Haugerud, V., Røstad, S. og Stubberud, T.H (2005), *Kunnskapsgrunnlaget. Om voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*, Vox, 2005).
- Haukeland, P. I og Speitz, H (2003): *Evaluering av prosjektet "Arbeidsplassen som innovativ kvalifiserings-/læringsarena for opplæring og arbeidstrening av språklige minoriteter"* Nopro AS Rapport nr 1, Telemarksforskning – Notodden.
- Hilleren, I. (2004): *Læring i arbeidslivet, innovasjon og digital kompetanse*. Voxbarometeret høsten 2004.
- Hirschman, A. O. (1970): *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press.
- Hutton, W. (2005): *Where are the gaps?*, The Work Foundasjon.
- Johansen, L-H. (1999a): *Bak de store ord: Sammenlikninger av etter- og videreutdanning mellom bransjer og internasjonalt, Det 21. århundrets velferdssamfunn*. Oslo, Fafo-rapport 278.

- Johansen, L-H. (1999b): *Transferable training and the collective action problem for employers: An analysis of further education and training in four Norwegian industries*. Doktoravhandling, London School of Economics and Political Science. Fafo-rapport 335. Oslo: Fafo.
- Kavli, H. (2006): *Med rett til å lære. Det offentlige kvalifiseringsregimet for innvandrere og flyktninger*. IMDi Rapport 1/2006.
- Kirkpatrick, D.L. (1987): Evaluation. I Craig, R.I. (red.): *Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*. McGraw-Hill, New York. Hentet fra Lai, L. 1997 *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Larsen, K. A., F. Longva, A. Pape, A. N. Reichborn (1997): *Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter*. Fafo-rapport 212. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Leirvik, B. (2004): *Studietrappa. Nettverkssamarbeid om kompetanseutvikling*. ØF-Rapport nr. 01/2004.
- Lødding, B. Markussen, E., Vibe, N. (2005): *Utnytte sine evner og realisere sitt talent*. Rapport 5/2005 NIFU STEP.
- Markussen, E. (2005): ”Valg, bortvalg og kompetanse i videregående opplæring” i Lødding, B., Markussen, E., Vibe, N.: *Utnytte sine evner og realisere sitt talent*.
- Nonite (2003): *Prosjektdirektiv for ”Arbeidstakere og arbeidssøkere med lese- og skrivevansker. Uprøving av dialektbasert staveverktøy”*.
- Nordhaug, O. (1991): *The shadow educational system. Adult resource development*. Oslo: Norwegian University Press.
- NOU 1997: 25 *Ny kompetanse Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nyen, T. (2005): *Livslang læring i norsk arbeidsliv II*, FAFO rapport 508.
- OECD (1996): *Lifelong learning for all: Meeting of the education committee at ministerial level, 16-17 January 1996, Paris*.
- OECD (2001a): *Investing in Competencies for All*, Communication from Meeting of the OECD Education Ministers, Paris, 3-4 April 2001.
- OECD (2001b): *Education Policy Analysis*, OECD, Paris.
- Solheim, I ; Ytrehus, S. (2005), *Lese- og skriveopplæring som nytter. Etterundersøkelse av deltakere på AOFs lese- og skrivekurs*. Fafo-rapport 481.
- Solheim, I. (2006): *Strategi- og samarbeidslæring: utprøving og spredning Evaluering av samarbeidsprosjekt rettet mot læringsstrategier og leseforståelse i tilknytning til arbeidslivet*. Rapport nr 02 Norsk Regnesentral.
- SSB (2005): *Arbeidskraftundersøkelsen 2. kvartal 2005*.

- St. meld. Nr 9 (2006-2007): *Arbeid, velferd og inkludering*. Arbeid- og inkluderingsdepartementet.
- St.meld nr. 42 (1997-98): *Kompetansereformen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 49 (2003-2004): *Om mangfold gjennom inkludering og deltakelse*
Kommunal- og regionaldepartementet.
- Stølen, N.M (2002): *Samfunnsspeilet nr 2, SSB, 2002*.
- Undervisnings-og forskningsdepartementet (2005): *En ledende kompetansenasjon? Behov og muligheter for en mer samordnet kompetansepolitikk*.
- Vox (2006a): *Om læringsprosesser i arbeidslivet. En studie av et utvalg KUP-støttede prosjekter*.
- Vox (2006b): *BASIS! Voksnes læring 2006 - tilstand, utfordringer og anbefalinger*.
- Wiik, L.(2003): *Fra ufaglært til faglært – et motiveringsprosjekt R-8 /2003 Telemarksforskning – Notodden*.
- Williamson, O. E. 1985. *The economic institutions of capitalism: Firms, markets, relational contracting*. New York: Free Press.
- Aakerman, T. (2006): ”Velkommen til ”the last Walz”
<http://www.vox.no/upload/5374/VOX%204.-5.mai%202006%20innsending.pdf>

VEDLEGG 1: Liste over intervjuer

Virksomheter / arbeidsgivere

- Haukeland sykehus - Kari Lybak (Assisterende klinikkssjef)
- Pasientservice Helse Fonna - Anne Cissel Framnes Olsen (enhetsleder)
- Innovasjon Norge, tidligere Eksportrådet - Per Stensland
- Trondheim havn - Sigurd Kleiven (havnekaptein)
- Minera, tidligere Otta Skifer og Naturstein - Magne Båtstad (daglig leder)
- Transportselskapet Tide ASA, tidligere Gaia Trafikk as - Leif Ulfvatnet
- Bodø kommune - Erlend Nilsen (barnehagebestyrer)
- Bodø kommune - Heidi Øyvann (koordinator)
- Jotun - Sissel Feen Larsen (fabrikksjef)
- Tillitsvalgte:
 - Sandefjord Ressurs - Birger Amundsen (tillitsvalgt)
 - Transportarbeidernes fagforbund - Jonny Slettevold (hovedtillitsvalgt ICA)
- Attføringsbedrifter:
 - Nopro - Marit Kåsin (kvalifiseringssjef)
 - Nordnes Verksteder - Bjarne Merok Olsen

Kursleverandører:

- AOF sentralt - Einar Mortensen
- AOF Vestfold og Telemark - Elsa Lysklett Flønes
- AOF Moss og Fredrikstad - Jorunn Pedersen (studieveileder)
- Folkeuniversitetet i Buskerud og Vestfold Jan Evensen (kursleder)
- Nygård skole i Bergen - Erling Kleiveland (undervisningsinspektør)
- Granskogen skole i Trondheim - Per Erling Tilset Larsen (undervisningsinspekt.)
- Sandefjord Ressurs - Trine Aakerman (spesialpedagog)
- Sandefjord Ressurs - Karl Øyvind Svendsen (faglærer og spesialpedagog)
- Måløy videregående skole - Svein Holvik (faglærer)
- **Raufoss** videregående skole - Per Midteng (prosjektleder)
- Melhus Voksenopplæring - Kari Frisvoll (rektor)

Kompetansemeklere:

- Sogn og Fjordane Fiskarlag - Oddmund Kvalheim (daglig leder)
- Sogn og Fjordane Fiskarlag - Nils Myklebust (fiskebåtreder)
- LOs distriktskontor i Telemark - Irene Ingebretsen

- OPUS Opplærings- og utviklingscenteret i Gjøvik/Toten - Tore Pettersen (pedagog)
- **Totalgruppen** i Gjøvik/Toten - Ragnar Thorvaldsen
- Transportbedriftenes Landsforening - Borgny Hellenes (HMS-rådgiver)

VEDLEGG 2: Aktører i de 26 prosjektene

Lesing/skriving/regning

P003 Kverneland Klepp as	www.kvernelandgroup.com Kverneland Group produserer landbruksmaskiner i 22 land, som eksporteres til mer enn 60 land. Kverneland ASA hadde en omsetning på ca 500 millioner Euro i 2005 og sysselsetter om lag 2.300 personer i hele verden.
Målgruppe	Operatører i produksjonen med manglende eller dårlige lese- og skriveferdigheter
Opplærings- leverandør	Rogaland kurs- og kompetansesenter. www.rkk.no RRK er en stiftelse etablert av Rogaland fylkeskommune i samarbeid med LO og NHO. Formålet er å tilby det lokale næringslivet kostnadseffektiv og spesialtilpassede undervisningsopplegg. RKK skal utvikle og organisere prosjekter ved å hente lærerkrefter fra de 32 videregående skolene i fylket. RKK har selv syv ansatte.

P543 ICA Norge as	www.ica.no ICA Norge AS er et av Norges ledende dagligvareselskap med til sammen ca. 750 butikker. ICA Norge driver flere dagligvarekjeder og en egen logistikkvirksomhet.
Målgruppe	Ansatte på ulike nivåer i Hakon Distribusjon med lave lese- og skriveferdigheter.
Opplærings- leverandør	www.aof.no AOF Norge er et studieforbund sammensatt av faglige, politiske, sosiale og kulturelle organisasjoner innen norsk arbeiderbevegelse og samfunnsliv. AOF er landsomfattende med kontorer i alle fylker. Aktiviteten varierer fra hobbykurs, etter- og videreutdanning og kurs på høyskole og universitetsnivå.
Samarbeids- partnere	www.dysleksiforbundet.no Dysleksiforbundet er en interesseorganisasjon for personer med lese- og skrivevansker. Forbundet har nå 4500 medlemmer og ca 45 lokal- og fylkeslag. Forbundet arbeider blant annet for å skape forståelse, likestilling, faglig innsikt, stimulere til forskning og styrke voksenopplæring

P591 Sandefjord Ressurs (Sandefjord VGS)	http://svgs.vfk.no Sandefjord Ressurs er et voksenopplæringscenter knyttet til Sandefjord Videregående skole. Sandefjord Videregående skole har snaue 2000 elever og har mer enn 300 ansatte.
Målgruppe	Voksne med lese/skrive/regnevansker som ønsker å ta fagbrev

Samarbeids- partnere	<p>www.hydro.com/productionpartner/no/localize/holmestrand.html</p> <p>Hydro Holmestrand er en verksteds- og vedlikeholdsenhet i Hydro Production Partner. Enheten beskjeftiger omlag 50 personer. Hydro er et energi- og aluminiumselskap med 33.000 medarbeidere og virksomheter i nær 40 land.</p> <p>www.jotun.no</p> <p>Jotun er Norges ledende produsent av maling og pulverlakker, og også ledende innenfor en rekke områder både i Europa og på verdensbasis. Jotun hadde i 2005 en omsetning på 6 710 millioner kroner. På verdensbasis har Jotun 5000 ansatte, og 39 produksjonsanlegg fordelt på alle kontinent.</p> <p>www.noah.no</p> <p>NOAH er et behandlingsanlegg for uorganisk farlig avfall og forurensete masser som holder til ved Holmestrand. Selskapet har ca 70 ansatte og omsatte for ca 210 millioner kroner i 2005.</p> <p>www.icopal.no</p> <p>Icopal as er Norges største leverandør av produkter til tak. Icopal omsetter for ca 900 mill. kroner, og hadde 480 ansatte i 2005. Icopal er en del av det internasjonale Icopalkonsernet med hovedkontor i København og med selskaper i Europa og USA og Canada.</p> <p>www.bong.no</p> <p>Bong er en av Europas største konvoluttprodusenter. Konsernet omsetter for ca 2 milliarder kroner og har ca 1 400 ansatte. Hovedkontoret ligger i Kristianstad.</p> <p>www.oleon.com/EN/</p> <p>Oleon er en internasjonal kjemikalieprodusent med mer enn 500 ansatte. Selskapet omsetter for mer enn 3 milliarder kroner årlig. Et av selskapets produksjonsanlegg er etablert i Sandefjord.</p> <p>www.nortrade.com/Production/Companies/ShowCompany.aspx?id=4883&sectorid=30</p> <p>Kjemi-Service er et vestfoldbasert selskap innen kjemikaliebransjen. Selskapet har i underkant av 100 ansatte og omsetter for drøye 350 millioner kroner.</p> <p>http://doris.idium.no/pronova.com</p> <p>Pronova er ledende innenfor forskning, utvikling og produksjon av legemidler basert på Omega-3. Hovedkontoret ligger i Oslo og produksjonen skjer i Sandefjord.</p> <p>www.vfk.no</p> <p>Vestfold fylkeskommune har hovedkontor i Tønsberg. Rundt 2000 personer er i fylkeskommunen og undervisningspersonale utgjør den klart største gruppen ansatte.</p> <p>www.norskindustri.no</p> <p>Norsk industri (tidligere PIL og TBL) er den største landsforeningen i NHO. Organisasjonen har omlag 2000 medlemsbedrifter med rundt 110 000 ansatte.</p>
---------------------------------	---

P343 Vennesla Voksenopplæring	www.vvo.no Vennesla Voksenopplæringscenter har ca 100 deltakere på forskjellige kurs på videregående, grunnskole og norskopplæring for fremmedspråklige.
Målgruppe	Ansatte ved Hunsfos Fabrikker som pga manglende grunnskole og/eller lese- og skrivevansker ikke delta i bedriftens interne videreutdanning. Andre bedrifter i kommunen og alle innbyggerne i kommunen som pga lese- og skrivevansker ikke klarer å få seg jobb eller videreutvikle seg.
Hvem leverer de tjenester til?	www.champaper.com Hunsfos Fabrikker AS er en del av The Cham Paper Group som produserer emballasje og andre papirprodukter. Selskapet sysselsetter ca 1000 personer på verdensbasis og hadde en omsetning i 2005 på 400 millioner Sveitserfranc

P360 AOF Fredrikstad/Moss	www.fredrikstad-moss.aof.no AOF Norge er et studieforbund sammensatt organisasjoner innen norsk arbeiderbevegelse og samfunnsliv. AOF Fredrikstad - Moss er en av landets største AOF-avdelinger og tilbyr kurs og utdanning til voksne. Avdelingen har 13 ansatte, ca. 400 lærere, ca. 600 kurs/utdanninger og ca. 6000 deltakere pr. år. Avdelingen organiserer og tilrettelegger bedriftsinterne kurs for næringslivet og kommunene i distriktet.
Målgruppe	Arbeidssøkende og nyansatte, men også tenkt å være et tilbud til unge voksne som var lei skole og uten arbeid.
Samarbeids- partnere	www.peterson.no Petersonkonsernet produserer papir og emballasje ved 8 fabrikker i Norge og Finland. Omsetninger var på ca 2,4 milliarder kroner i 2004. Peterson har 1.300 ansatte, blant annet i Peterson Linerboard AS som består av to papirfabrikker i Moss og Ranheim. www.rockwool.no Rockwool AS er verdensledende produsent av steinull isolasjonsmateriale. Rockwoolgruppen omsetter for ca 9,1 mrd DKK og sysselsetter mer enn 7000 personer. Gruppen har 22 fabrikker i 14 land i Europa, Nord-Amerika og Asia. Hovedkvarteret ligger i København.

P369 Mandal Industrier as	www.mandal-industrier.no Mandal Industrier as er en attføringsbedrift som skal ivareta behovet for yrkesrettet attføring i Mandalsregionen. 23 fast ansatte ledere, støttarbeidere, fagarbeidere, produksjonsarbeidere, veiledere og tilretteleggere.
Målgruppe	Alle voksne med spesifikke lese- og skrivevansker

Opplærings- leverandør	<p>www.netped.no</p> <p>NetPed, lokalisert i Kristiansand er en sentral aktører på området lærevansker. NetPed driver testing, avklaring og tilhørende tilrettelagt opplæring for personer med ulike former for lærevansker. NetPed har også etablert et landsdekkende pedagogisk nettverk av såkalte Læringsakademier. Nettverket teller pr mars 2006 28 virksomheter som hver enkelt driver med samme type virksomhet. NetPed har 8 faste medarbeidere (psykolog, spesialpedagoger, og faglærere).</p>
Samarbeids- partnere	<p>www.lindesnes.kommune.no</p> <p>Lindesnes i Vest-Agder har nesten 4 500 innbyggere. 14 prosent av den voksne befolkningen har høyere utdanning (landsgjennomsnitt = 22 %). 16 prosent er uføretrygdet (snitt = 9,5 %). Og 40 prosent jobber i sekundærnæringene (snitt = 21 %).</p> <p>www.audnedal.kommune.no</p> <p>Audnedal i Vest-Agder har ca 1500 innbyggere. 13 prosent av voksne har høyere utdanning (landsgjennomsnitt = 22 %). 14 prosent er uførepensjonert (snitt = 9,5 %). 35 prosent jobber i sekundærnæringene (snitt = 21 %).</p> <p>www.aseral.kommune.no</p> <p>Åseral i Vest-Agder har ca 900 innbyggere. Ca 12 prosent av voksne har høyere utdanning (landsgjennomsnitt = 22 %). 20 prosent jobber i primærnæringene.</p> <p>www.farsund.kommune.no</p> <p>Farsund i Vest-Agder har nesten 9 500 innbyggere. Ca 15 prosent av voksne har høyere utdanning (landsgjennomsnitt = 22 %). 41 prosent jobber i sekundærnæringene (snitt = 21 %).</p> <p>www.kvinesdal.kommune.no</p> <p>Kvinesdal i Vest-Agder har ca 5 500 innbyggere. 12 prosent av befolkningen har høyere utdanning (landsgjennomsnitt = 22 %). 15 prosent er uføretrygdet (snitt = 9,5 %). 27 prosent jobber i sekundærnæringene (snitt = 21 %).</p>

P216 LOs distriktskontor i Telemark	<p>www.lo.no</p> <p>Landsorganisasjonen i Norge (LO) er Norges største lønnstakerorganisasjon. Nær 830 000 medlemmer er organisert i fagforbund som er tilsluttet LO. Distriktskontoret samordner fagbevegelsens innsats i fylket, har kontakt med fagforeningenes tillitsvalgte og driver faglig organisasjonsvirksomhet for LO i Norge.</p>
Målgruppe	<p>Tiltaket retter seg mot både privat og offentlig sektor, spesielt de virksomheter (innen reiseliv, mekanisk bygg- og anlegg, salg/service og pleie/omsorg) og arbeidstakere som har liten formell utdanning</p>
Samarbeids- partnere	<p>www.telemark-fk.no</p> <p>Telemark fylkeskommune har rundt 1500 ansatte, de fleste undervisningspersonelle. Sentraladministrasjonen ligger i Skien.</p>

	<p>www.innovasjon norge.no</p> <p>Innovasjon Norges telemarkskontor (tidligere SND Telemark) er etablert i Skien og har drøye 10 ansatte.</p> <p>http://telemark.aof.no</p> <p>AOF Telemark er et regionkontor underlagt AOF. AOF er et studieforbund sammensatt av faglige, politiske, sosiale og kulturelle organisasjoner innen norsk arbeiderbevegelse og samfunnsliv, og er landets største studieorganisasjon. AOF Telemark ligger i Skien og har ca. 20 ansatte.</p> <p>http://helenorge.nho.no/telemark</p> <p>NHO Telemark er et regionkontor underlagt NHO.</p> <p>www.ks.no</p> <p>KS Telemark er et lokalkontor av Kommunenes Sentralforbund (KS).</p> <p>www.nav.no</p> <p>NAV Telemark (tidligere Aetat Telemark) er sentraladministrasjonen for NAV i Telemark og ligger i Skien. I fylket er det etablert i alt 30 lokalkontor.</p> <p>www.vofo.no</p> <p>Voksenopplæringsforbundet (Vofo) er paraplyorganisasjon for studieforbundene i Norge. I 2005 var 19 offentlig godkjente studieforbund i Norge - med sine 435 tilsluttede organisasjoner - medlemmer av Vofo. Vofo har også 10 assosierte medlemmer, som arbeider med folkeopplysning og voksenopplæring.</p>
--	--

P363 LO Notodden	<p>www.lonotodden.no</p>
Målgruppe	<p>Ufaglærte i en elektronikkfabrikk og ufaglærte i pleie- og omsorgssektoren. Og eventuelt de av disse som har lese- og skrivevansker</p>
Samarbeids- partnere	<p>www.propartner.com</p> <p>ProPartner er en norsk produsent av elektronikk som er etablert på Notodden. Bedriften har ca 75 ansatte.</p> <p>www.notodden.kommune.no</p> <p>Notodden i Telemark har vel 12 000 innbyggere. Nesten 15 prosent av befolkningen er uføretrygdet (landsgjennomsnitt = 9,5 %). Ellers er Notodden en gjennomsnittskommune både når det gjelder andel med høyere utdanning og andel som jobber i sekundærnæringene.</p> <p>www.nrs.tm.no</p> <p>Notodden Ressurscenter er en avdeling under Notodden videregående skole og flere ansatte har kombinerte stillinger ved skolen og ressurscenteret. Notodden Ressurscenter tilbyr videregående opplæring for voksne (generell studiekompetanse, hjelpepleier, salg og service, samt kjemi- og prosessfag) datakurs (Datakortet og MOS) og kurs som leder frem mot fagbrev. Senteret har 8 fast ansatte.</p>

	<p>www.aof.no</p> <p>AOF Norge er et studieforbund sammensatt av faglige, politiske, sosiale og kulturelle organisasjoner innen norsk arbeiderbevegelse og samfunnsliv. AOF er landsomfattende med kontorer i alle fylker. Aktiviteten varierer fra hobbykurs, etter- og videreutdanning og kurs på høyskole og universitetsnivå.</p> <p>AOF Telemark og Vestfold har 20 ansatte. Det tilbys yrkesrettede studier og kurs, høyere utdanning, HMS-kurs, språk- og fritidskurs, datakurs, medlems- og tillitsvalgtopplæring, AMO-kurs, og lese- og skriveopplæring. Kurs kan tilrettelegges for bedrifter.</p> <p>www.hit.no</p> <p>Høgskolen i Telemark (HiT) er den femte største av de 25 statlige høyskolene med 4922 studenter. Skolen har fire faste studiesteder (Bø, Notodden, Porsgrunn og Rauland), samt aktivitet i Horten og Drammen. Den faglige virksomheten ved HiT omfatter totalt 140 ulike studietilbud. HiT tildeler både bachelor og mastergrader, yrkesutdanninger og etterutdanning.</p>
--	--

Tilrettelegging for lese- og skrivesvake

P355 Stimuli As	<p>www.stimuli.no</p> <p>Stimuli AS skal ivareta en del av den eksternt rettede virksomheten ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for teknologi (AFT). Formålet er å utvikle, formidle og selge teknologikunnskaper ved å drive praktisk rettet FoU-virksomhet mot offentlige institusjoner, næringslivet, universiteter og høyskoler i hele landet.</p>
Samarbeids- partnere	<p>www.hist.no</p> <p>Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for teknologi (AFT) driver grunnstudier, kurs, etter- og videreutdanning (EVU), samt forskning og utvikling (FoU). Ved avdelingens grunnstudier er det ca. 1300 studenter fordelt på 5 forskjellige programmer, og hvert program har flere studieretninger.</p> <p>www.fagforbundet.no</p> <p>Fagforbundet er LOs største forbund med i underkant av 300.000 medlemmer. Fagforbundet organiserer arbeidstakere i kommunale, fylkeskommunale, private og offentlige virksomheter. Fagforbundet organiserer også arbeidstakere i sykehusene, inkludert alle støttefunksjoner.</p> <p>www.transportarbeider.no</p> <p>Norsk Transportarbeiderforbund (NTF) er det største fagforbundet innen transportbransjen i Norge med omlag 18 700 medlemmer. Forbundets viktigste formål er å organisere yrkesutøvere og elever under opplæring innen forbundets virkeområde, og å arbeide for bedre lønns- og arbeidsvilkår.</p>

	<p>www.trondheim.havn.no</p> <p>Trondheimsfjorden Interkommunale Havn IKS (TIH) er et interkommunalt selskap eid av kommunene Trondheim, Orkdal og Stjørdal. TIH sin visjon er "Midt-Nordens logistikknutepunkt". Selskapet skal samordne all havnevirksomhet innenfor samarbeidsområdet. TIHs strategi er å ha en ledende rolle innen samferdsel og utvikle effektive transport- og logistikk-løsninger til beste for næringslivet, byutvikling og miljø.</p> <p>www.norcargo.no</p> <p>Nor-Cargo tilbyr godsframtøring av stykkgoods, partilast og termotransport med tilhørende logistikk-tjenester. Selskapet har ca 1200 egne ansatte og forventet omsetning i 2006 er 3,9 mrd kroner. Nor-Cargo er representert på 90 steder i Norge. Selskapet er representert i Europa gjennom et godt utbygget agentnett og i resten av verden gjennom allianser</p>
--	---

P135 Transport- bedriftens Landsforening	<p>www.transport.no</p> <p>TL er en bransje- og arbeidsgiverforening tilknyttet Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO). TL har 170 medlemsbedrifter med nesten 20 000 ansatte. Medlemmene eier 7 800 rute- og turbusser, 2 000 lastebiler og i overkant av 300 skinnegående vogner. TLs medlemmer utfører rundt 90 prosent av landets kollektivtrafikk med buss og forstadsbane.</p>
Samarbeids- partnere	<p>www.transportarbeider.no</p> <p>Norsk Transportarbeiderforbund (NTF) er det største fagforbundet innen transportbransjen i Norge med omlag 18 700 medlemmer i 20 fagforeninger over hele landet. Forbundets formål er å organisere yrkesutøvere og elever under oppløring innen forbundets virkeområde, og å arbeide for bedre lønns- og arbeidsvilkår.</p> <p>www.ytf.no</p> <p>Yrkestrafikkforbundet er et spesialforbund for ansatte i bedrifter som utfører transport av passasjerer og gods (rutebilselskaper og transportselskaper). YTF er tilknyttet YS.</p> <p>http://sarpsborg.aof.no</p> <p>AOF i Sarpsborg er et lokalkontor av AOF. Kontoret har 16 ansatte. Kontoret har etablert Lese- og Stavebutikken i gågata i Sarpsborg - en butikk som ikke selger produkter - men som derimot ble etablert for at terskelen til å få hjelp til lese- og skrivevansker skal bli liten. Her tilbyr de kurs og oppløring for små grupper, og butikken gir også testing, råd og veiledning både i forhold til jobb, arbeidsliv og videre utdanning.</p>

Norsk

P585 Granskogen skole	www.granskogen.no Granskogen skole i Trondheim tilbyr blant annet voksenopplæring og opplæring til innvandrere. Skolen utvikler nye opplæringstilbud og forsøker å være en serviceinstitusjon for nærmiljøet i Saupstad distrikt, blant annet barne- og ungdomsaktiviteter.
Målgruppe	Personer med manglende grunnskoleutdanning og personer med norsk som andrespråk
Samarbeids- partnere	www.Halsa.kommune.no Halsa i Møre og Romsdal har ca 1700 innbyggere. 13 prosent av den voksne befolkningen har høyere utdanning. 26 prosent jobber i primærnæringene. Det er nesten ingen ikke-vestlige innvandrere i kommunen. www.Rindal.kommune.no Rindal i Møre og Romsdal har vel 2 000 innbyggere. 13 prosent av befolkningen har høyere utdanning. 22 prosent jobber i primærnæringene. Det er nesten ingen ikke-vestlige innvandrere i kommunen. www.Surnadal.kommune.no Surnadal i Surnadal i Møre og Romsdal har vel 6 000 innbyggere. 13 prosent av den voksne befolkningen har høyere utdanning (landsgjennomsnitt = 22 %). Det er nesten ingen ikke-vestlige innvandrere i kommunen. www.trondheim.kommune.no Trondheim i Sør-Trøndelag er Norges tredje største by med sine 160 000 innbyggere. 4,7 prosent av befolkningen er ikke-vestlige innvandrere. Trondheim skårer bedre enn gjennomsnittskommunen når det gjelder andel uføretrygdede og andel med høyere utdanning.

P496 Nygård skole	www.bergensskolen.no/nygard Nygård skole er en av landets største skoler, men en majoritet av minoritetsspråklige elever. Skolen har fire avdelinger; Grunnskole 1.-10.klasse, Norskopplæring for voksne I og II og Grunnskole for voksne.
Målgruppe	Voksne minoritetsspråklige
Samarbeids- partnere	http://griegmultimedia.no Grieg Multimedia er en ledende produsent av pedagogisk programvare og nettbaserte kurs for norsk- og fremmedspråkopplæring. Programmene og undervisningsløsningene er installert ved mer enn 90 prosent av undervisningsinstitusjonene i Norge, på alle undervisningsnivåer. www.helse-bergen.no/pasienter_og_paarørende/haukeland/HUS.htm Haukeland Universitetssjukehus i Bergen er et av Nordens største og mest spesialiserte sykehus. I tillegg til pasientbehandling, drives det også en utstrakt forskningsvirksomhet ved sykehuset. www.gs.bergen.hl.no/~admi-morsm/cgi-bin/index.cgi Morsmålsadministrasjonen i Bergen kommune har ansvaret for opplæringen av fremmedspråklige i kommunen.

	<p>www.bergen.kommune.no/moks/_ekstern/</p> <p>Mottaks- og kompetansesenter for innvandrere og flyktninger (MOKS) er en byomfattende tjeneste under Byrådsavdeling for helse og omsorg. MOKS består av mottaksenhet, kompetansenhet og tolketjeneste. MOKS driver med mottak og bosetting av flyktninger, tolketjeneste for flyktninger og generelt integreringsarbeid overfor innvandrere, herunder kvalifiseringstiltak, holdningsarbeid og informasjon, samt samarbeid og kompetanseutveksling</p>
--	---

P158 Melhus Voksenopplæring	<p>www.vopl.melhus.kommune.no/ny_side_5.htm</p> <p>Melhus voksenopplæring tilbyr norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere, grunnskoleopplæring, spesialundervisning, lesekurs for voksne og andre ulike kurs, som for eksempel data-begynnerkurs og engelsk for nybegynnere.</p>
Målgruppe	Voksne innvandrere
Samarbeids- partnere	<p>www.melhus.kommune.no</p> <p>Melhus i Sør-Trøndelag har nesten 14 000 innbyggere. 16 prosent har høyere utdanning (landsgjennomsnitt = 22 %). Ellers er Melhus bedre enn gjennomsnittskommunen når det gjelder andel uføre og lik gjennomsnittet når det gjelder sysselsetting i sekundærnæringene.</p> <p>Flyktningmottaket i Melhus kommune</p> <p>Næringslivet i Melhus kommune</p> <p>http://vopl.melhus.kommune.no</p> <p>Melhus voksenopplæring tilbær undervisning til vokse i kommunen.</p> <p>www.vekstmelhus.no</p> <p>Vekst Melhus AS (tidligere ASVO Melhus) er en av 200 Vekst - bedrifter i Norge og eies av Melhus Kommune. Selskapet holder til i nye produksjonslokaler på Melhus i Sør-Trønderlag og sysselsetter i dag 41 mennesker.</p>

P502 Fredrikstad kommune	<p>www.fredrikstad.kommune.no</p> <p>Fredrikstad i Østfold har vel 70 000 innbyggere og er Norges syvende største kommune. 5,2 prosent av befolkningen er ikke-vestlige innvandrere (landsgjennomsnitt = 5,4 %). Ellers er Fredrikstad en gjennomsnittskommune både når det gjelder andel voksne med høyere utdanning, andel uføretrygdede og andel sysselsatt i sekundærnæringene.</p>
Målgruppe	Flyktning- og innvandrerkvinner.
Samarbeids- partnere	<p>www.hiof.no</p> <p>Høgskolen i Østfold tilbyr 60 studier i tre byer (Halden, Fredrikstad og Sarpsborg). Rundt 4000 studenter går på skolen og det er omlag 450 ansatte.</p>

P219 Vadsø kommune	www.vadso.kommune.no Vadsø i Finnmark har vel 6 100 innbyggere. 6,1 prosent av befolkningen er ikke-vestlige innvandrere (landsgjennomsnitt = 5,4 %). Over halvparten av voksne innbyggere jobber i offentlig forvaltning (snitt = 30 %).
Målgruppe	Voksne, fremmedspråklige innvandrere
Samarbeids- partnere	www.opus-vadso.no OPUS Vadsø er en forkortelse for OP plærings- og U tviklings S enter i V adsø. Enheten ble opprettet av Finnmark fylkeskommune i 1992 som et av flere ressurscenter ved de videregående skolene i fylket. www.nav.no/805321602.cms NAV Vadsø (tidligere Aetat Vadsø) er lokalkontor av Arbeids- og velferdsforvaltningen. www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=6363128&Niva=V&Tid=V2006&Ran=4296&Bok=001650&Area=20&Artikkel=001663 Finnmark fylkeskommune har to godkjenningssentraler. Sentralene skal, i samarbeid med de videregående skolene, medvirke til voksne kan få dokumentert realkompetanse, samt gi informasjon til personer som ønsker hjelp og veiledning til videre utdanning.

Q36 Nopro AS	www.nopro.no Nopro er en attføringsbedrift som driver tilpasset kompetanseheving i reelle bedriftsmiljø internt og eksternt. Ca 180 personer arbeider i bedriften innenfor fagområdene attføring/kvalifisering, elektro, plast- og mekanisk produksjon foruten barnehage. Bedriften er lokalisert i Notodden og Kongsberg.
Målgruppe	Personer med lese- og skrivevansker, minoritetsspråklige eller voksne uten grunnleggende og videregående utdanning.
Samarbeids- partnere	www.notodden.no/utdanning/kurs_og_kompentanse/kreativ_i_notodden Kreativ i Notodden er et prosjektbasert læresenter primært for Notoddenregionen. Notodden Utvikling står bak prosjektet. http://skole.telnett.no/voks/ Notodden kommunale voksenopplæring og flyktningtjeneste er en del av det kommunale skoletilbudet. Voksenopplæringen gir tilbud om norskundervisning til voksne med behov for opplæring. Dette kan være innvandrere, asylsøkere og flyktninger. I norskundervisningen er samfunnsfag en integrert del. Det gis og opplæring i grunnskolefag www.nav.no NAV Notodden (tidligere Aetat Notodden) er lokalkontor av Arbeids- og velferdsforvaltningen www.attforingsbedriftene.no Attføringsbedriftene er interesseorganisasjonen til om lag 100 bedrifter spredd rundt i hele landet. I tillegg til rammevilkårene for medlemsbedriftene arbeider bransjeforeningen for yrkeshemmedes interesser og større kraft i arbeidet med yrkesrettet attføring. Bransjen gir hvert år attføringstjenester til i overkant av 25.000 mennesker.

www.hit.no Høgskolen i Telemark (HiT) er den femte største av de 25 statlige høgskolene med 4922 studenter. De faste studiestedene er Bø, Notodden, Porsgrunn og Rauland.
www.tmforskbo.no/start/main.asp Telemarksforskning-Bø er et regionalt forskingsinstitutt. Instituttet har eksistert siden 1986 og hadde i 2004 en bemanning tilsvarende 20,5 årsverk fordelt på 24 medarbeidere.

IKT

P373 Otta Skifer og Naturstein	www.naturstein.no/index.asp? Minera Norge AS er den ledende skiferprodusenten i Norden, med eksport til hele verden. Selskapet har skiferbrudd i Alta, Oppdal og Otta. Selskapet omsetter for ca 160 millioner kroner og har 170 ansatte.
Målgruppe	Ansatte i bedriften, alle avdelinger med hovedvekt på operatører av steinmaskiner
Opplæringsleverandør	Snøfrids Kurs. www.fjernundervisning.no Snøfrids Kurs tilbyr kurs fra videregående skole, etterutdanningskurs, norsk for fremmedspråklige, motivasjonskurs og andre kurs. Skolen er godkjent av KD og gir rett til å søke stipend og lån i Lånekassen. Lærerne leies inn for hvert enkelt kurs. Kursene tilbys til voksne, arbeidsmarkedsetaten, bedrifter og kommunale etater. Skolen tilrettelegger også kurs for organisasjoner og foreninger.

P627 Kloppen Trevare AS	www.kloppen.no
Målgruppe	Ansatte i bedriften
Opplæringsleverandør	Noritek v/Leon Esfahani.
Samarbeidspartnere	www.naeringsradet.no Næringsrådet i Gjøvik-regionen er en medlemsorganisasjon eiet av ca. 350 bedrifter og organisasjoner samt kommunene Gjøvik, Østre- og Vestre Toten, Søndre- og Nordre Land. Næringsrådet skal gi virksomheter i regionen råd om omstilling og videreutvikling. Satsingsområdene er: Internasjonalisering, Kompetanseheving, Bedriftnettverk, Landbruk, Regionbygging og profilering.

P598	www.helse-fonna.no
Helse Fonna - Stord sjukehus	Helse Fonna HF er et annet helseforetak i Helse Vest RHF. Helse Fonna har sykehus i Haugesund, på Stord, i Odda og i Kvinnherad kommune
Målgruppe	Alle ansatte ved Stord sjukehus - ca 600 personer
Opplæringsleverandør	I prosjektet ble ressursperson fra eksternt samarbeidspartner engasjert. I første omgang gjennom midlertidig engasjement, men senere som fast ansatt i bedriften.

P292	www.helse-bergen.no
Haukeland Universitets-sykehus	Offentlige sykehus i Norge er organisert i fem regionale og ca. 30 lokale helseforetak. Helse Bergen HF er ett av fem lokale helseforetak i Helse Vest RHF.
Målgruppe	Hjelpepleiere
Opplæringsleverandør	www.hib.no Høgskolen i Bergen (HiB) har ca 600 ansatte og tilbyr profesjonsutdanninger innenfor helse- og sosialfag, ingeniør- og økonomisk-administrativ utdanning, musikkutdanning og lærerutdanning. HiB har ca 6000 studenter.
Samarbeidspartnere	www.helse-bergen.no/avd/kkf Kompetansesenter for klinisk forskning er opprettet for å ha en sentral rolle i den regionale strategi for styrking av klinisk forskningen i Helse Vest RHF. Senteret bidrar til FoU, samt og undervisning av pasienter og pårørende. Senteret sysselsetter ca 10 personer.

P204	www.fiskarlaget.no
Sogn og Fjordanene fiskarlag	Sogn og Fjordanene fiskarlag er et fylkeslag av Norges Fiskarlag. Fiskarlaget er en politisk uavhengig, faglig landsorganisasjon som bygger på frivillig medlemskap av fiskere gjennom fylkeslag, og faglige gruppeorganisasjoner. Fiskarlaget arbeider for å ivareta og forbedre de faglige, økonomiske, sosiale og kulturelle interessene til medlemmene.
Målgruppe	Redere, offiserer og fiskere på fiskefartøyer
Opplæringsleverandør	www.maloy.vgs.no Måløy videregående skole ligger i Sogn og Fjordane. Skolen har egen linje for maritime fag og fiskerifag.
Samarbeidspartnere	www.mras.no Måløy Radioforretning tilbyr skipselektronikk og service av denne type produkter. Bedriften ligger i Måløy har ca 10 ansatte.

	<p>http://mannskap.fiskarlaget.no</p> <p>Mannskapsseksjonen i Norges Fiskarlag er en politisk uavhengig forening som består av arbeidstakere i fiskeriene. Den omfatter både lott- og prosentfiskere, samt fiskere avlønnnet med hyre eller kombinasjoner av disse former for arbeidsgodtgjørelse.</p> <p>Fiskefartøyene MS Erliner AS og MS Sjøvær.</p> <p>NorMarSA er et kommunikasjonsfirma etablert i Måløy. Selskapet har et forhandlernetts langs hele kysten.</p>
--	---

P601 Gildeskål kommune	<p>www.gildeskål.kommune.no</p> <p>Gildeskål i Nordland har nesten 2200 innbyggere. 14 prosent av befolkningen har høyere utdanning (landsgjennomsnitt = 22 %). 15 prosent er uføretrygdet (snitt = 9,5 %). 15 prosent jobber i primærnæringene (snitt = 3,5 %).</p>
Målgruppe	<p>Ansatte med grunnskole og yrkesfaglig utdanning på videregående skoles nivå</p>
Samarbeidspartnere	<p>www.kig.no</p> <p>Kunnskapsenteret i Gildeskål (KiG). KiG tilbyr opplærings- og utviklingstiltak til fiskeri- og havbruksnæringa og til lokalt og regionalt nærings- og samfunnsliv generelt. KiG har ansvaret for drift av Opplæringskontoret for Midtre Nordland. Senteret har 6 ansatte.</p>

P629 Bodø kommune	<p>www.bodo.kommune.no</p> <p>Bodø er Nordlands største kommune med nesten 45 000 innbyggere. Bodø er bedre enn gjennomsnittskommunen både når det gjelder andel med høyere utdanning og andel uføretrygdede.</p>
Målgruppe	<p>Styrere og pedagogiske ledere i private og kommunale barnehager i Bodø kommune</p>
Samarbeidspartnere	<p>www.bhgbodo.no</p> <p>Det er 35 private og 24 kommunale barnehager i Bodø. Vestbyen, Asphaugen, Leif Aunes vei, Stadionparken, Trollmyra og Vågønes barnehage deltok i prosjektet.</p> <p>www.kpb.no</p> <p>Kunnskapsparken Bodø AS er et privat selskap etablert i samarbeid mellom næringslivet, Nordland Fylkeskommune og SIVA. Selskapet har 12 ansatte og jobber for å skape vekst i næringslivet i Nordland.</p> <p>www.na.no</p> <p>NæringsAkademiet (NA) er en landsdekkende fagskole som tilbyr studier, etter- og videreutdanningskurs, samt bedriftsintern opplæring. Fagområdene består av IT, økonomi, regnskap, administrasjon, helse, markedsføring, salg, ledelse, reiseliv, grafisk design og interiør.</p> <p>www.itet.no</p> <p>iTet er Nord-Norges største IT-leverandør, med 120 ansatte lokalisert på seks steder i landsdelen.</p>

P607 AS Nipro	www.nipronord.no A/S Nipro Nord-Odal er en arbeidsmarkedsbedrift med 50 ansatte. Bedriften er et heleid frittstående aksjeselskap hvor Nord-Odal kommune er ene aksjonær. Bedriftens primæroppgave er å dekke det lokale behov for både attføring og varig tilrettelagte arbeidsplasser. Bedriften driver både produksjon; pakking, montering, mekanisk produksjon, rørbøying, platebearbeiding og tjenesteytende virksomhet.
Målgruppe	Personer på attføring
P372 Nordnes verksteder	www.nordnes-verksteder.no Nordnes Verksteder AS er en vernet bedrift som sysselsetter yrkeshemmede mennesker. Yrkeshemmede og arbeidsledere utgjør til sammen 52 personer. Bedriften holder til i Bergen og leverer varer og tjenester innenfor treforedling, keramikk, tekstil, montering, silketrykk og vaskeri.
Målgruppe	Yrkeshemmede med psykiske problemer
Samarbeids- partnere	www.positiv.no Positiv Opplæring AS tilbyr opplæring, rådgivning i forbindelse med IT, kursadministrasjon, brukerstøtte og tilrettelagt opplæring for bedrifter. Selskapet har kontorer i Bergen og Stavanger.

VEDLEGG 3: Danmark og England

Danmark

Utdanningssystemet – overblikk

Den 1. januar 2001 fikk voksne i Danmark en rekke nye muligheter innen etter- og videreutdanning. Mulighetene kom som følge av en større reform innen voksen- og etterutdanningssystemet. Hensikten med reformen var å binde sammen alle typer utdanning rettet mot voksne i et helhetlig utdanningssystem (Arbeidsministeriet og Undervisningsministeriet, 2000). Utdanningssystemet i Danmark består av et obligatorisk trinn, der både lav-, mellom- og høyere utdanning inngår, og et trinn for voksenutdanning. Det siste trinnet er delt i gymnasium og liknende utdanning, arbeidsmarkedsutdanning og videreutdanning, samt individuelle program. Til dette hører også universitetsutdanning og doktorgradsprogrammer. Det som kategoriseres som *voksenutdanning* i Danmark omfatter *GVU – Grundlæggende voksenuddannelse*, *AVU – Almen voksenuddannelse*, *FVU – Forberedende voksenundervisning*, samt spesialundervisning for voksne. *Arbeidsmarkedsutdanningen* (AMU) sorterer for seg selv, under departementet, under *Kontoret for Livslang Læring*.

Voksenutdanning

GVU: Danmark har en lang tradisjon med voksenutdanning, som bygger på ideen om at en aktiv deltagelse i det demokratiske samfunnet krever utdanning. Lavutdannede voksne får muligheten til å kombinere arbeidserfaring med konkrete kurs, gjennom GVU. Med GVU når deltageren samme mål og nivå som ved tilsvarende utdanning for ungdom. Tanken er at GVU skal fungere som et rammeverk der man skal kombinere teoretisk kunnskap med sin arbeidserfaring, noe som for så vidt ikke er en ny tanke. GVU kan tilbys voksne gjennom en skole eller institusjon som også tilbyr utdanning på likt nivå for unge, eller som besitter den rette kompetanse. For å ha rett til GVU, må deltageren være minst 25 år, ha to års relevant arbeidslivserfaring og inneha et utdanningsnivå som tilsvarer grunnskolen og som er relevant for GVU. (GVU, 2000)

AVU er en utdanning som streber etter å øke voksnes muligheter til å forbedre eller komplettere allmenne kunnskaper. Det er Undervisningsdepartementet ansvar at de som har fylt 18 skal kunne tilbys AVU innen rimelig geografisk avstand. AVU tilbys på såkalte voksenutdannessentre (VUC) og ved andre utdanningsinstitusjoner. Ferdig utdanning gir også rett til videre utdanning, som for eksempel folkeskolens avsluttende prøve, dvs. godkjent grunnskolekompetanse. (AVU, 2006)

FVU: Det er nesten en halv million voksne med lesevansker i Danmark. Dette tilsvarer 9,4 prosent av hele Danmarks befolkning. I visse tilfeller er leseevnen så lav at de ikke kan lese høyt for sine barn, følge med i nyhetsbildet via aviser eller tekstede tv-sendinger. På grunn av dette har Danmark innført såkalt *Forberedende Voksenutdanning* (FVU), som flere og flere virksomheter benytter seg av for å tilby utdanning i lesing, skriving og regning for medarbeidere med vanskeligheter. Det overordnede målet med FVU er å gi voksne muligheter til å forbedre og komplettere sine grunnleggende kunnskaper i lesing, staving, skriftlig framstilling, tallforståelse, regning og grunnleggende matematiske begrep. Videre er målet å gi voksne en mulighet til å delta mer aktivt i alle deler i samfunnet. (Undervisningsministeriet, 2006)

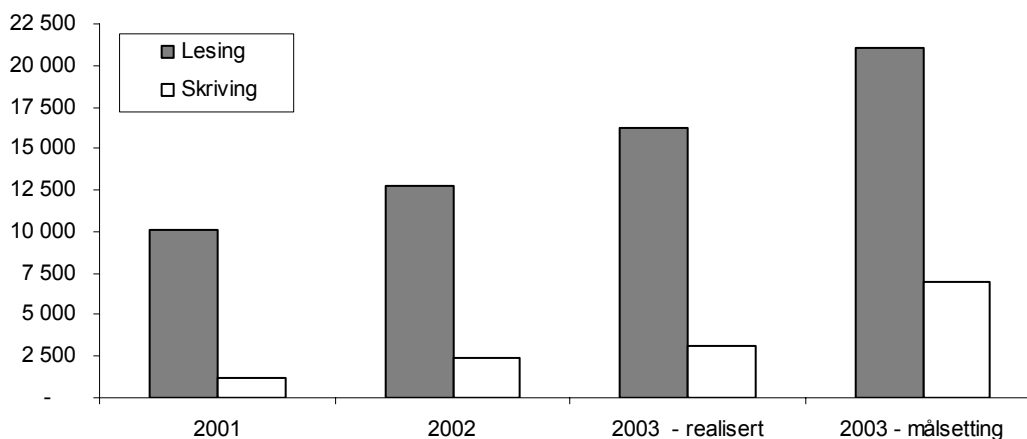
FVU er delt i to linjer; FVU-lesing der lesing, staving og skriftlig framstilling inngår på fire nivåer á 40-60 timer og FVU-matematikk der tallforståelse, regning og grunnleggende matematiske begrep inngår på to nivåer á 40-80 timer. Man kan gjennomføre et nivå på full tid, eller dele det opp over noen måneder. FVU tilbys både dag- og kveldstid. Etter hvert nivå har man rett til å avlegge prøve, men dette er frivillig. Amsrådet³ er ansvarlig for at de som har fylt 18, og som ønsker å delta i FVU, tilbys utdanningen innen sitt nærrområde, og på flere ulike utdanningsinstitusjoner. FVU skal tilbys via voksenutdanningsentre (VUC) eller andre fylkeskommunale utdanningsinstitusjoner. Deltagelse i FVU er avgiftsfritt, og undervisningsmaterialet skal også tilbys gratis, i noen tilfeller kan det allikevel forekomme en avgift. Det tilbys også kompensasjon for tapt arbeidsfortjeneste. Man kan få Statens voksenutdanningsstøtte for å delta i FVU, men må da oppfylle ulike kriterier. (FVU, 2005 og Undervisningsministeriet, 2006)

Danmarks *Evalueringinstitutt* (EVA) har gjennomført en evaluering av FVU, der det bla. fokuseres på FVUs tilpasning til målgruppen, påmeldelse til FVU og matching av deltagerne med rett utdanningsnivå. Rapporten konstaterer at til tross for stor generell framgang med FVU, har målsettingene i FVU-loven ikke blitt oppfylt. EVA-rapporten konstaterer videre at ca 60 prosent av deltagerne er kvinner og at 50 prosent er i alderen 30-49 år. Deltagernes profiler diskuteres, og EVA konstaterer at noen er arbeidsledige, noen deltar i FVU ved siden av annet arbeid, noen er førtidspensjonerte og noen er ordblinde. De tospråklige utgjør en kompleks gruppe ettersom noen er høyt utdannet mens andre har meget liten utdanning. De tospråklige utgjør omtrent en tredjedel av FVU deltagerne. Evalueringen sier ingenting om grupper som har falt utenfor FVU tilbudet.

I 2003 oppfylte man bare 77 prosent av målsettingen for lesing, og 44 prosent for regning, ifølge **Error! Reference source not found.** Gitt det er ca. 500 000 voksne som har vanskeligheter med lesing og skriving, nådde man bare 3,2 prosent gjennom FVU lesing og 0,6 prosent gjennom FVU matematikk. Tilsvarende tall for målsettingen for 2003 er 4,2 prosent for lesing og 1,4 prosent for matematikk, dvs. en liten andel av det totale antallet voksne med lese- og skrivevansker. Imidlertid økte deltagelsen med 27 prosent fra 2002 til 2003. Årsaken til at man ikke har nådd målsettingen til tross for en viss økning, er at voksne som egentlig har behov for FVU, ikke synes å vedkjenne dette overfor seg selv, familien eller kolleger; at man har dårlige erfaringer fra skolevesenet fra tidligere, at undervisningsopplegget eller transportkostnader gjør terskelen for høy for den enkelte deltager. Man tror også at selve navnet 'Forberedende voksenundervisning i læsning og matematikk' skremmer potensielle deltagere. I forhold til arbeidsgiveren, peker rapporten på at en barriere kan være at arbeidsgivere er negativt innstilt til FVU og ikke vil kaste bort arbeidstid på slikt; men heller vil satse ressurser på å øke den faglige kompetansen. (EVA, 2005)

³ Amsrådet er et styrelse som velges hvert fjerde år i respektive amt/ fylker.

Figur V3.1 Antall deltagere i FVU. 2001-2003. Mål for 2003



Kilde: EVA, 2005

Ifølge Undervisningsministeriets informasjonsmateriale skjer rekruttering av deltagere til FVU gjennom omfattende informasjonskampanjer og ulike kommunikasjonskanaler, der kommuneråd, fagforbund og de enkelte virksomhetene har viktige roller. Tanken er at utviklingen av FVU skal skje gjennom arbeidsgiverne, at arbeidsgiverne må skjønne at utdanningen ikke konkurrerer med produktiviteten, men snarere bidrar til å øke den. (Undervisningsministeriet, 2002) EVAs evaluering sier imidlertid at de rekrutteringsmetoder som anvendes ikke er effektivt rettet mot foretakene og at man må være mer aktiv ved å besøke foretak og gjøre dem oppmerksomme på problemene. Man anser bla. at FVU-konsulentenes roll bør styrkes i rekrutteringsarbeidet⁴. Videre konstaterer EVA-rapporten at utdanningsinstitusjonene opplever det som vanskeligere å rekruttere til matematikkundervisning enn til lesing, og rapporten anbefaler at man bør ha flere informasjonskampanjer for FVU-matematikk.

FVU-konsulentene opplyser at de tviler på at man når ut til den egentlige målgruppen, i likhet med Figur V3.1, ettersom man bara når ut til deltagere som selv kommet til en innsikt og erkjent sitt problem for seg selv. Her foreslår FVU-konsulentene at man skal fokusere mindre på om målgruppen kan lese eller skrive, og mer på om man generelt vil forbedre sine kunnskaper og ferdigheter. Man bør også gå vekk fra å utelukkende fokusere på de med dårligst utdanning og rette seg mot alle som føler et behov for å styrke sine forutsetninger på arbeidsmarkedet. FVU-konsulentene mener videre at også unge under 18 år bør få delta i FVU og at man gjennom å definere behovsgruppen bredt gjør det vanskeligere å klassifisere og stigmatisere deltagerne, noe som igjen vil føre til økt deltagelse.

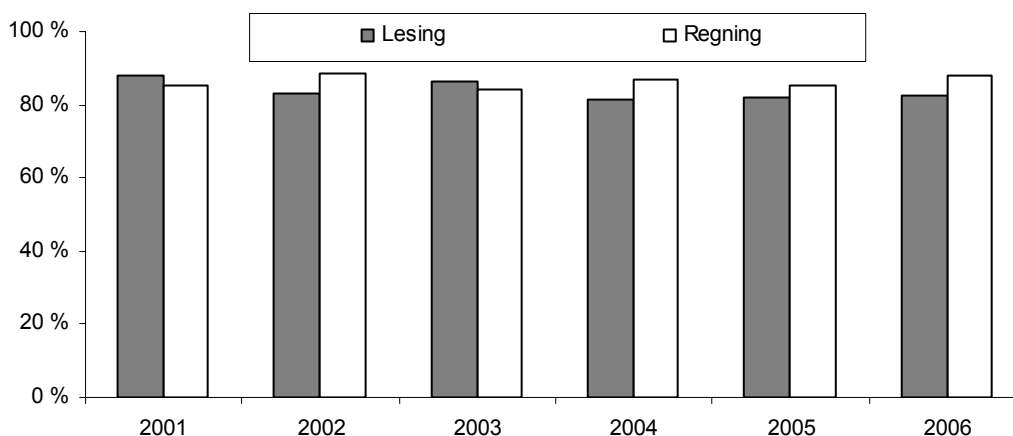
Av det totale antallet tilmeldte til FVU i 2004, var det 84 prosent som gjennomførte utdanningen. Årsaker til frafall angis å være at man har fått arbeid, mangler tid eller er utilfreds med tilbudet. Evalueringen viser at FVU undervisningen som er tilpasset til virksomheter, eller et enkelt foretak, opplever mindre fravær eller frafall fra undervisningen. Undersøkelsen viste at deltagere som har blitt anbefalt å gjennomføre FVU av kollegaer eller av sin sjef, i større grad fullfører utdanningen enn deltagere som ikke har en slik støtte. Også FVU-konsulentene anser at undervisning som er lagt til rette i sammenheng med arbeid blir mer relevant, man kan ta opp virksomhetsrelevante

⁴ Anlitade for at rekrytera deltagere vid foretak og andre virksomheter.

problemstillinger og deltagerne kjenner seg tryggere i kollegaers nærvær. I løpet av 2004 var imidlertid bare 18 prosent av FVU undervisningen tilpasset virksomheter.

Av deltagerne som gikk FVU 2004, var det kun 35 prosent som deltok i gjennomføring av prøvene. Noen av årsakene til at man ikke deltok ble angitt til å være at man trodde man ikke ville klare prøven uansett, at man ble for nervøs eller at man ikke hadde behov for å ta avsluttende prøve. En estimering av antallet deltagere år 2004⁵ gir at kun 1,7 prosent av det totale antallet voksne som har lese- og skrivevansker i Danmark, gjennomførte prøvene. Prøvestatistikken fra FVU viser at resultatet er dårligere totalt; i 2001 klarte 87,7 prosent seg, mot 83,6 prosent i løpet av første halvår 2006. Som figuren nedenfor viser, er det framfor alt det dårligere resultater i lesing som drar snittet ned, mens matematikkresultatene viser en positiv trend. Ved spørsmål til deltagerne om hvorvidt de blitt bedre på lesing og skriving, svarer 24 prosent at de ikke har blitt bedre, 47 prosent at de har blitt litt bedre og 29 prosent at de har blitt mye bedre. Utover de faktiske kunnskapene i lesing og regning, angir 61 prosent at de har fått bedre selvtillit gjennom FVU, 56 prosent at det klarte daglige oppgaver bedre, både til hverdags og på arbeidet. Videre mener 66 prosent av deltagerne at det i noen eller høy grad har anvending for de kunnskaper de har ervervet på FVU.

Figur V3.2 Andel godkjente FVU prøver



Kilde: Undervisningsministeriet, 2006

Et utvalg av 264 deltagerne som deltok i lesing trinn 1, viste at 53 prosent ikke gikk videre til neste trinn, 30 prosent gikk videre til trinn 2, 12 prosent til trinn 3 og kun 5 prosent til trinn 4 under perioden juli 2002 til mai 2004. Av 97 respondenter som deltok i matematikk 1 i løpet av perioden juli 2002 til juni 2003, var det 69 prosent som ikke fortsatte til trinn 2, og 31 prosent som gikk videre.

Arbeidsmarkedsutdanning

AMU er kortvarige utdanninger som skal fylle utilfredsstilte behov på arbeidsmarkedet. Om AMU står det at *”loven skal fremme et bredt, samordnet utbud af erhvervsrettet voksen- og etteruddannelse, der består af Arbeidsmarkedsuddannelser etter denne lov*

⁵ Det finnes ingen absolutte tall på deltagere for 2004 angitt på Undervisningsministeriet hjemmeside. Hvis man antar en en lignende økning mellom 2003 og 2004 som tidligere år, dvs. 27 %, blir det totale antallet deltagere 24 619 i 2004. Av disse, gjennomførte 20 679 utdanningen og 8 616 deltok i prøven.

og udvalgte enkeltfag fra erhvervsuddannelser, landbrugsuddannelser og grundlæggende sosial- og sundhedsuddannelser etter lov om åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v. med henblik på den private og den offentlige sektors beskæftigelsesområder. Uddannelsesindsatsen har til formål i kombinasjon med beskæftigelse og uddannelse etter anden lovgivning at dekke samfundets behov for grundlæggende Arbeidsmarkedsrelevante kompetencer.” Utdanningen skal bla. lede til forbedring samt komplettering av deltagerens kvalifikasjoner for at disse skal stemme bedre overens med arbeidsmarkedets behov, lette omstillingsproblemer på arbeidsmarkedet, samt gi voksne yrkeskompetanse og grunnleggende formell kompetanse.

England

Utdanningssystemet – overblikk

U.K. består av Storbritannia (England, Wales og Skottland) og Nord-Irland. Skolesystemet varierer noe mellom de ulike landene, der England og Wales følger samme prinsipper. I England er skolesystemet basert på det prinsippet at alle mellom 5 og 16 år skal få en gratis heltidsutdanning som passer deres alder, evner og eventuelt spesielle behov. Systemet er bygget opp med en valgfri *Pre-Primary Education*, de obligatoriske *Primary- and Secondary Education* (lower and upper), *Post-Compulsory Secondary Education and Further Education*, *Initial Vocational Education and Training*, *Higher Education* og, til slutt, *Continuing Education and Training for Adults*. (Eurydice, 2003)

Videreutdanning og Trening for Voksne

I U.K. er det omkring 26 millioner mennesker som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i lesing, skrivning og/eller regning (NAO, 2004). I mars 2001 ble *Skills for Life*-strategien introdusert. Det er *Department for Education and Skills*' strategi for å forbedre voksnes lese/skrive/regnekunnskaper. strategiens målgrupper inkluderer: arbeidsledige og trygdede, offentlig ansatte, personer med lav kompetanse i arbeidslivet, samt andre grupper som risikerer marginalisering. Alle voksne som vil forbedre sine lese/skrive/regneferdigheter har rett til støtte, og utdanningen skal være avgiftsfri uavhengig av hvor den tilbys og hvem som har tilbudet (DfES, 2001) Deltagelse i videreutdanning er opp til personen selv (såkalt *individualistic approach*) og vedrørende videreutdanning, ligger initiativet på arbeidsgiver (såkalt *voluntarist approach*). (Eurydice, 2003)

Regelverk

Staten har tatt en stadig større rolle i alfabetiseringsarbeidet og har utviklet nasjonale strategier⁶ for at voksnes lese/skrive/regnekunnskaper skal forbedres. Videre forsøker man å øke engasjementet blant arbeidsgivere. Det finnes intet lovverk omkring videreutdanning og trening for voksne utenom den nylig godkjente *Learning and Skills Act 2000* som angir noen grunnprinsipper for finansiering, strategi og kvalitetssikring, gjennom bla. *Learning and Skills Council* og *Adult Learning Inspectorate*, se nedenfor. Videre, *Teaching and Higher Education Act 1998* gir unge i arbeid rett til permisjon for etter- og videreutdanning.. *Education Act 2002* gir alle arbeidstakere rett til en balansert jobb og livssituasjon, dvs. gir dem rett til å kombinere arbeide med utdanning. (Educa-

⁶ 'Skills for Life Strategy' (2001), 'Learning to Succeed – a new framework for post-16 learning' (1999), 'Further Education – raising skills, improving life chances' (2006) og '21st Century Skills – realising our potential' (2003).

tion Act 2002, Learning and Skills Act 2000, Teaching and Higher Education Act 1998, Eurydice, 2003)

Organisasjonsstruktur

Department for Education and Skills har hovedansvaret for Skills for Life-strategiens. De arbeider også tett med andre departementer, institusjoner, skoler, organisasjoner, frivillige organisasjoner og privat sektor for å gjennomføre strategien.

Department for Work and Pension har ansvaret for arbeidsmarkedsspørsmål, bla. organiseres kurs i Basic Skills og Engelsk (DWP, 2006) gjennom JobsentrePlus⁷, og *Department of Trade and Industry* spiller en viktig rolle i forhold til økt produktivitet og yrkesevne (DTI, 2006).

Det såkalte *Learning and Skills Council (LSC)* har ansvar for strategiutvikling og finansiering av videreutdanning og opplæring for voksne. (LSA, 2000) LSC ble etablert i 2001 med 47 lokale kontor i ni regioner i England og med et nasjonalt kontor i Coventry. Arbeidsområdene omfatter bl.a. videreutdanning, 'work-based training', 'workforce development' og voksenopplæring. LSC er ansvarlig for alle etter-16 utdanning og opplæring utenfor universitetet. Arbeidet skjer i samarbeid med 'Employment Service', 'the Small Business Service', 'Connexions'⁸, 'The Nasjonal Training Organisasjons', videregående skoler og andre representanter fra samfunnet. (LSC, 2006) Ifølge *The Learning and Skills Act*, skal LSC også sørge for undervisningslokaler, rent fysisk og for voksenutdanning og opplæring. Loven pålegger også lokale utdanningsmyndigheter å sørge for utdanning for personer som har fylt 19 år og som etterspør dette. Disse lokale utdanningsmyndigheter finansierer og arrangerer en mengde 'adult and community learning' (ACL) kurser til allmennheten.

Ansvaret for nasjonale standarder ligger hos *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*.

For å sikre kvaliteten i gjennomføringen av Skills for Life strategien, etableres *Quality Improvement Agency for Lifelong Learning (QIA)* som har ansvar for kvalitetsøkende aktiviteter for hele post-16 sektoren. Der har man innført ett spesielt *Skills for Life Improvement Programme*.

Det såkalte *Adult Learning Inspectorate (ALI)* ble lovfestet i sammenheng med Learning and Skills Act, og dets ansvarsområde omfatter videreutdanning for personer over 19, som helt eller delvis er finansiert av LSC eller lokal utdanningsmyndighet. Det ligger også på inspektoratets ansvar at rapportere til statssekretæren om kvaliteten på utdanningen og opplæringen, hvilket nivå som oppnås av personer som har benyttet seg av tilbudet, samt om finansieringen forvaltas effektivt (LSA, 2000). Det er således LSC sentralt men framfor alt lokalt, og de lokale utdanningsmyndighetene, som er viktig for alfabetiseringsarbeidet i U.K., med ALI og QIA som kvalitetssikrere.

Utover disse finnes det på rådgivende plan; National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) og Basic Skills Agency (BSA). Begge er finansiert bl.a. gjennom

⁷ Tilsvarende Arbeidsformidlingen.

⁸ En service som tilbyr rådgivning i relasjon til utdanning, karriere, bosted, penger, helse og samliv til 13-19 åringer i U.K.

Department for Education and Skills. NIACE er en sentral organisasjon for informasjon og rådgivning innen voksnes læring, og Basic Skills Agency er den sentrale instans for voksnes alfabetisering. Videre er the Quality Improvement Agency (QIA) og Learning and Skills Network involvert i spørsmål som vedrører 'post-16' utdanning. (Eurydice, 2003, NIACE, 2006, BSA, 2006, QIA, 2006 og LSN, 2006)

Ansvar for arbeidsmarkedsutdanning ligger på den såkalte *Sector Skills Development Agency* (SSDA) gjennom nylig etablerte *Sector Skills Councils* (SSC). Videre ligger ansvaret av arbeidsmarkedsopplæring på arbeidsgiveren, noe som medfører at arbeidsgiver har fått en økt rolle i arbeidet for økt alfabetisering blant voksne. (Eurydice, 2003) I relasjon til arbeidsmarkedet spiller *Workers Educational Association* (WEA) en viktig rolle gjennom å aktivt anspore og oppmuntre voksne til å delta i arbeidsmarkedsopplæring. (WEA, 2006) Det finnes ingen sentral regulering for yrkesforberedende opplæring, og det finnes heller ingen statistikk over hvor mye tid og ressurser arbeidsgivere legger ned på arbeidsmarkedsutdanning. (Eurydice, 2003)

Alle institusjoner som tilbyr grunnleggende utdanning for voksne må oppfylle visse minimum. Basic Skills Agency har utviklet et Quality Mark som fungerer som retningslinje. Denne inneholder også en modell som gjør at institusjonene selv kan evaluere sin virksomhet. LSC spiller også en rolle, gjennom å belønne de institusjoner som fungerer effektivt, investere selektivt i program og være behjelpelig ved forbedringstiltak (DfES, 2001).

Livslang læring – program og kurs

Før *Skills for Life*-strategien ble innført, ble det tilbydd ulike kurs, som ledet fram til vidt forskjellige papirer og eksamener, ettersom kursplaner, læremateriale etc. enten ikke fantes eller var uferdige i 2001. Etter innføringen av strategien har Department for Education and Skills også innført nasjonale standarder, skoleplaner og nytt læremateriale, for å øke kvaliteten på læringen. Videre har Departementet innført nasjonale tester og tilhørende eksamener. For å nå ut til personer som er vanskelige å nå, har man inkludert lese/skrive/regneopplæring som en del av andre programmer, f.eks. *vocational programme* eller *family literacy programme*. Med disse nye nasjonale retningslinjene og eksamenene tilbys kurs gjennom flere ulike kanaler, alt for å nå ut til så mange av målgruppen som mulig. Kursene og programmene tilbys både gjennom private og offentlige i en mengde ulike former og varianter⁹, men fremfor alt gjennom videreutdanningsinstitusjoner, godkjente opplæringssentre, institusjoner for høyere utdanning, voksenutdanningssentre som drives av lokale utdanningsmyndigheter, samt WEA sentre. Rekrutteringen av deltagere skjer gjennom store informasjonskampanjer og spesielle sider på internett, se fotnote 9.

Man kan få et overblikk over voksenutdanningskursene ved å dele dem inn under Adult Continuing Learning, Vocational Education/Training, Government Supported Training Schemes og til slutt, andre initiativ.

- Adult Continuing Learning tilbyr også et vidt spekter av kurs, som delfinansieres av deltakerne og læringscenteret. Voksne har rett til å ta kursene, med det som formål å bestå nasjonale prøver, dvs. GCSE, GCE, GCE-AS, GNVQ eller NVQ¹⁰.

⁹ Se f.eks. www.direct.gov.uk, www.nextstep.org.uk, www.dfes.gov.uk/readwriteplus, www.learnirect.co.uk

¹⁰ GCSE – General certificate of Secondary Education, GCE – General Certificate of Education Advanced level, GCE AS – General Certificate of Education Advanced Subsidiary Qualification, GNVQ – General National

Videre tilbys kurs i lesing/skriving/regning for voksne; ofte uformelle i form av drop-in workshops med lærere som stilte opp på frivillig basis. Det finnes en kursplan som beskriver hva som bør inkluderes i lese/skrive/regnekursene for voksne. (Eurydice, 2003) LSC tilbyr bla. et program som heter Train to Gain, der man som arbeidsgiver kan få støtte til å identifisere behov og gjennomføre opplæring og utdanning relatert til sin virksomhet. (Train to Gain, 2006) Innen fengselsvesenet gjør man regelmessige evalueringer av de innsattes lese/skrive/regneferdigheter, og fram til 2004 har 92 000 innsatte avlagt grunnskoleeksamen.

- Vocational Education/Training omfatter alle typer arbeidsmarkedsutdanning. *Nasjonal Vocational Qualifikasjons (NVQ)* finnes som en guide i utforming av kurs for arbeidsgivere, og i slutten av 1990 fantes det 500 NVQ som dekket 150 yrkesgrupper. *Sector Skills Councils (SSC)*, som nevnt over, er ansvarlige for å designe jobbprofiler og nasjonale yrkesstandarder. Utover disse finnes en mengde andre arbeidsmarkedsutdanninger og kvalifiserte utdanninger, som ikke omfattes av NVQ.
- Government Supported Training Schemes omfatter flere ulike kurs og opplæringsprogram for voksne. Det største programmet er *Work-Based Learning for Adults (WBLA)*. Jobsentre Plus er ansvarlig for disse programmene, der formålet er å hjelpe voksne, spesielt de med lave yrkesmessige kunnskaper, til å styrke sin rolle på arbeidsmarkedet.
- Andre initiativ omfatter *Open University*; et initiativ som gir 200 000 personer mulighet til å studere hjemmefra gjennom fjernundervisning. (Eurydice, 2003)

Det er første og fremst den første kategorien som er interessant å studere for en sammenligning med KUP. Her er det LSC, både sentralt og lokalt, og/eller lokale utdanningsmyndigheter, som spiller en betydelig rolle på det lokale planet, gjennom kurstilbud og delfinansiering, mens det er ALIs ansvar å rapportere om kvaliteten på utdanning og opplæring, og hvilket nivå som oppnås av deltagerne. Dessverre har vi ikke funnet en slik rapport, imidlertid har ALI gjennomført en studie på ett spesielt alfabetiseringsprogram, se nedenfor.

Skills for Life-strategien - studier

ALI utførte nylig en studie på de alfabetiseringsprogrammene som *Skills for Life Strategy Unit* begynte på i 2003, sammen med LSC. Privat 'workplace learning providers' fikk tilgang til liknende finansiering som 'further education providers' for å tilby Skills for Life til ansatte.

- Noen av ALIs positive konklusjoner er at de personene som begynner på et program tenderer til å bli i programmet; nesten alle som gjennomfører prøve blir godkjent. Det er imidlertid få som faktisk tar disse prøvene.
- Andre positive ting var at kursdeltagerne viser forbedrede kunnskaper i lesing, skrivning og regning, samt får bedre selvfølelse og selvtillit. Arbeidsgiverne så fordelene med opplæringen; arbeidsmoralen og lojaliteten mot foretaket økte; og majoriteten av undervisningen og materialet var av bra kvalitet.

- Noen av de negative konklusjonene er at noen av utdanningsinstitusjonene var dårlig forberedt på evaluering og diagnostisk testing av deltagerne ved kursstart, at kursdeltagerne ofte fikk utilstrekkelig introduksjon; at individuell opplæring ofte er dårlig planlagt, evaluert og registrert. Programmene er heller ikke relevante nok for reelle arbeidssituasjoner; samt at kvalitetssikringen av programmet er svakt. (ALI, 2005)

En nylig publisert studie over Skills for Life i London (November 2006) viser til mangfoldet i utdanningsinstitusjoner. Studien konstaterer at det kreves et økt samarbeid mellom alle parter for å utvikle en mer sammenhengende plan for gjennomføringen av Skills for Life strategien. Studien sammenfatter videre at majoriteten av lese/skrive/regnekursene finansieres via LSC, to tredjedeler tilbys via Further Education colleges, mens institusjoner som tilbyr Adult and Community Learning og work-based learning også utgjør viktige parter. Andre viktige finansører er London Development Agency (IDA) og JobsentrePlus (JCP). I løpet av 2004/2005 investerte de lokale myndighetene i London LSC £60m i *literacy og numeracy*, hvilket tilsvarer 125 750 innskrivne personer, det nasjonale LSC investerte £6,5m i Learndirect, hvilket tilsvarer 65 627 personer, JobsentrePlus ca £5,3m og ca £12m ble satset på *literacy og numeracy* kunnskaper blant fengselsinnsatte. Av alle LSC finansierte påmeldinger, tilsvarte 57 prosent kvinner, 63 prosent var over 19 år, 19 prosent av alle påmeldte ved kurs hadde en etnisk tilhørighet under kategorien ”Black or Black British African”. (JHConsulting, 2006)

Til tross for at London er på topp når det gjelder oppfylling av Skills for Life, er kunnskapsresultatene fortsatt lave blant enkelte institusjoner som tilbyr kurs. I løpet av 2003/2004 oppnådde ca 70 prosent av LSC finansierte personer en eksamen i *literacy og numeracy*. Videre konstaterer rapporten at mange lærere savner tilstrekkelige kvalifikasjoner, spesielt lærerne som arbeider med lese/skrive/regneopplæring på frivillig basis. Rapporten betoner viktigheten av å utvikle en felles regional *Action Plan* for å sikre at *alle* institusjoner som tilbyr kurs under Skills for Life, finansierte via *alle* tilgjengelige kanaler, tilbyr kurs av likeverdig standard. (JHConsulting, 2006)

Dessverre har vi ikke funnet noen studie over England som helhet, men kun gjennomgang for hver region. En studie som dekker hele landet, men imidlertid ikke dekker samme områder som ovenfornevnte, er NAO-studien fra 2004. Ifølge den deltok mer enn to millioner personer i ulike lese/skrive/regneprogrammer, fram til juli 2004. Studien viser at målet med Skills for Life strategien for 2004, dvs. å forbedre lese/skrive/regnekunnskapene for 750 000 personer ble oppnådd. Til år 2007 er målet 1,5 mill. og til år 2010 2,25 mill. Dette kan virke som lave mål, gitt at 26 mill. Innbyggere har *literacy og numeracy*-nivåer under GCSE. (NAO, 2004)

En studie av Ananiadou et. al. (2004) om *workplace programmes* i relasjon til alfabetisering, finner at det er en relativt lav deltagelse i slike programmer, hvilket antas å være et resultat av den generelle kulturen ved de organisasjoner som inngikk i studien. De arbeidstakerne som tross alt deltar i programmene, er som regel veldig positivt innstilt og anser at programmene er verdifulle. Studien gjennomførte også en litteraturundersøkelse innen området ’benefits to employers of raising workforce basic skills’ og fant at det finnes meget tilfeldig forskning på området. Innen England finnes ingen studier som viser at arbeidsgivere tjener på å utdanne sine ansatte, og internasjonalt finnes det kun et fåtall studier som påviser kurs i grunnleggende lese- og skrivekunnskaper kan øke produktiviteten, spare tid og minske kostnader.

Hutton (2005) mener at tross oppfatningen om at Englands utdanningssystem er ”largely dysfunctional”, har man etter ulike reformer avstedskommet en del forandringer. Hutton mener at før 2001 og Skills for Life- strategien, var systemet enda mer desentralisert og komplekst enn det er i dag, og at England nå er på rett spor mot et velfungerende voksenutdanningssystem. Videre, ifølge Green (2005) er Englands system vedrørende livslang læring en av de mest desentraliserte i Europa, når det gjelder institusjonelt ansvar, men allikevel sentralisert vedrørende standarder. Tolkningen er at Green henviser til de nasjonale og sentrale kursplaner og standarder som ble innført etter 2001, mens det er de lokale LSCs ansvar å finansiere og tilby kurs.

Kort oppsummering – Danmark og England

Både Danmark og England innførte nye regelverk eller strategier for voksenutdanning i løpet av 2001; Danmark et mer sentralt utformet system, og England et mer desentralisert. Uavhengig av om det er sentralt eller desentralisert, gjennomsyres begge land av visse liknende problem i alfabetiseringsprosessen. Det er framfor alt innstilling hos målgruppen, samt samfunnet i helhet, som forhindrer at man oppnår den effekt man hadde ønsket. Dårlige kunnskaper i lesing, skrivning og regning er også stigmatisert her. Grunnpilaren i å oppnå et fullt lesedyktig og skrivekyktig befolkning, ligger altså i å avstigmatisere slike problemer, og forandre holdningen til den aktuelle målgruppen. FVU-konsulentenes innlegg om å gjøre målgruppen bredere, og slik ta bort fokus på skrive- og lesevansker kan være en vei å gå. Andre metoder er brede informasjonskampanjer, aktiv deltagelse av privat sektor, økt samarbeid med arbeidsformidling og de som arbeider med innsatte i fengslene osv.

De to systemene gir trolig litt ulikt inntrykk. Danmarks sentrale system gir en veldig strukturert bilde av hvilke kurs og program som tilbys, mens Englands mer desentraliserte system kanskje kan virke mer uoversiktlig og komplekst. Et sentralt system kan lett bli byråkratisk og ufleksibelt, samtidig som man bedre kan evaluere og sammenholde kvaliteten på et nasjonalt plan; det blir en tydeligere rollefordeling, og plassering av ansvar. Med et mindre antall aktører blir systemet mer holdbart og enhetlig. Det engelske systemet oppfattes ved første blick som noe ustrukturert med flere nye myndigheter og institusjoner innblandet på flere ulike plan. Samtidig kan det engelske systemet tolkes som om det desentraliserte systemet av kursutbud i kombinasjon med sentralt utformede standarder, leder til at personer kan finne kurs som blir bedre tilpasset til det individuelle behovet enn om kursene hadde vært sentralstyrt.

Siden kursene tilbys via ulike kanaler, øker muligheten sannsynlig for at man også når ut til grupper som ellers faller igjennom ved sentralt styrte system. Gjennom samarbeid på tvers av departement og myndigheter, har England bygget opp et system der man uformelt kan screene grupper i risiko-sonen, dels via fengselsvesen og dels via arbeidsformidlingen. Den negative siden er at flere av tilbydere av kurs mangler den nødvendige kvalifikasjon for et godt tilbud, og det mangler en nasjonal plan for hvordan man skal øke kvaliteten.

I Danmark viste det seg også at hvis man møtte toleranse og støtte fra sine kollegaer og arbeidsgivere, var personene mer motiverte til å begynne på- og fullføre et kurs. Også dette knytter seg til behovet for av-stigmatisering. Et bredere samarbeid med de faglige organisasjonene kan muligens være en effektiv kanal for å nå ut til arbeidsgivere som i sin tur kan skape initiativ for arbeidstakere til å delta på kurs. Problemer som oppleves i både Danmark og England, er at arbeidsgivere ofte ikke ser poenget med å utdanne de ansatte i grunnleggende kunnskaper, så lenge arbeidstakeren klarer å utføre sine

arbeidsoppgaver. En viktig kanal er derfor å rette seg inn mot de arbeidsgivere og arbeidsplasser der man mistenker at det finnes et stort antall personer innen målgruppen. Å få arbeidsgiveren til å se fordelene og gevinstene med økt basiskunnskap i foretaket/organisasjonen, er et viktig steg.

Hvilket system som fungerer ”best” kan være vanskelig å vurdere og kommer an på landets struktur forøvrig.. England har en mye større populasjon og større absolutt tall av befolkningen som har lese- og skrivevansker, og der et individualisert system kanskje oppfyller målene bedre.

Referanser

DANMARK

AMU (2003a): *Lov om Arbeidsmarkedsuddannelser, nr 446 af 10/06/2003*,
http://www.retsinfo.dk/_GETDOCM_/ACCN/A20030044630-REGL

AMU (2003b): *BEK nr 802 af 22/09/2003*,
http://www.retsinfo.dk/_GETDOCM_/ACCN/B20030080205-REGL

Arbejdsministeriet og Undervisningsministeriet (2000): *Veje i voksen- og etteruddannelsesystemet – struktur og muligheter i voksen- og etteruddannelsesystemet etter reformen*.

AVU (2006): *LBK nr 852 af 11/07/2006*.

EVA (2005): *Forberedende voksenundervisning, Danmark*.

FVU (2005): ”Bekendtgørelse af lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven), *LBK nr 16 af 07/01/2005*”,
http://www.retsinfo.dk/_GETDOCM_/ACCN/A20050001629-REGL

Geerdsen, L. P., (2002): *Does Labour Market Training Motivate Job Search? – a study of incentive effects of compulsory ALMP in the Danish UI System*, Sosial Forskningsinstituttet.

GVU (2000): *LOV nr 488 af 31/05/2000*.

Munch og Skipper ,2005.

OECD, 2005.

Undervisningsministeriet, (2006): www.voksenuddannelse.dk

Undervisningsministeriet (2004): *Vejledning om fælles kompetansebeskrivelser, Arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag i fælles kompetansebeskrivelser*.

Undervisningsministeriet (2002): *FVU, målgrupper og kommunikasjon*.

ENGLAND

ALI, Adult Literacy Inspectorate (2006): <http://www.ali.gov.uk/>

- ALI (2005) *Skills for Life at work – making the most of training*,
<http://www.ali.gov.uk/NR/rdonlyres/747A2E23-4A18-4B97-8880-D59C4BBBFD44/0/SkillsforLifeatWork.pdf>
- Annaniadu, K., Emslie-Henry, R., Evans, K. og Worlf, A., (2004): *Identifying effective workplace basic skills strategies for enhancing employee productivity and development – scoping and pilot study report*, Nasjonal Research and Development Sentre for adult literacy and numeracy Progress Report.
- BSA, Basic Skills Agency (2006): <http://www.basic-skills.co.uk/site/page.php?cms=0>
- DfES, Department for Education and Skills (2006): <http://www.dfes.gov.uk/>
- DfES (2001): *Nasjonal Strategy - Skills for Life*.
- DWP, Department for Work and Pension (2006): <http://www.dwp.gov.uk/>
- DTI, Department of Trade and Industry (2006): <http://www.dti.gov.uk/>
- Education Act (2002): publicerad online av Queen's Prikker of Acts of Parliament
- Eurydice (2003): *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe – U.K*,
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_UN_EN.pdf
- Green, A. (2005): *Models of lifelong learning and the knowledge economy/society in Europe: what regional paterns are emerging?*
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003902.htm>
- Hutton, W. (2005): *Where are the gaps?* The Work Foundasjon.
- LSA, Learning and Skills Act (2000): publicerad online av Queen's Prikker of Acts of Parliament.
- LSC Learning and Skills Sentre (2006): <http://www.lsc.gov.uk/Nasjonal/default.htm>
- LSN, Learning and Skills Network (2006): www.lsneducation.org.uk
- NAO (2004): *Skills for Life: improving adult literacy and numeracy*, Nasjonal Audit Office, http://www.nao.org.uk/publicasjons/nao_reports/04-05/040520.pdf
- NIACE, The Nasjonal Institute of Adult Continuing Education (2006):
<http://www.niace.org.uk/>
- Page R og Hillage J, (2006): *Vocational Education and Training in the UK*, Institute for Employment Studies, Brighton.
- QIA, Quality Improvement Agency (2006): www.qia.org.uk
- Secretary of State for Education and Skills (1999): *Learning to Succeed – a new framework for post-16 learning*, DfES.
- Secretary of State for Education and Skills (2003): *21st Sentury Skills – realising our potential*, DfES.

Secretary of State for Education and Skills, *Further Education – raising skills, improving life chances*, DfES

Teaching and Higher Education Act (1998): publicerad online av Queen's Prikker of Acts of Parliament.

Train to Gain (2006): <http://www.traintogain.gov.uk/index.html>

WEA, Workers Educational Associasjon (2006):
<http://www.wea.org.uk/aboutus/index.htm#>