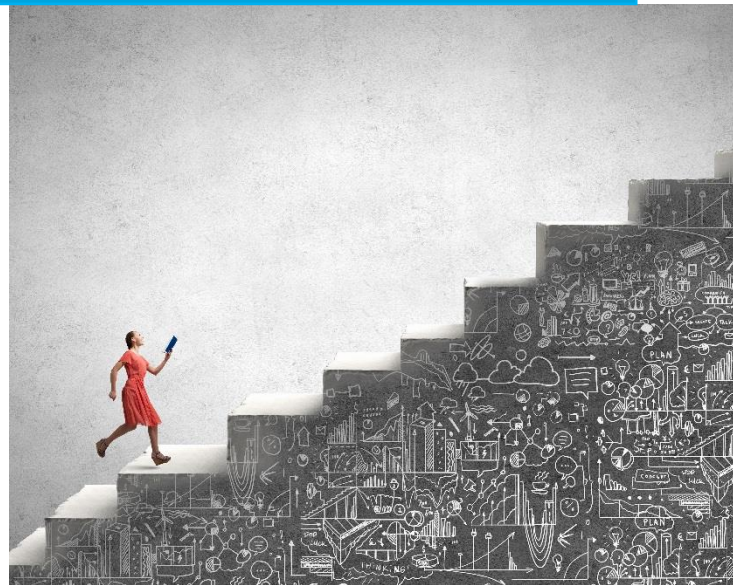


Notat 1/2019

# Forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring



Linn Synnøve Skutlaberg

Malin Dahle

# Forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring

---

## Notat 1/2019

Linn Synnøve Skutlaberg

Malin Dahle

© ideas2evidence 2019  
ideas2evidence  
Villaveien 5  
5007 Bergen  
Telefon: 91817197  
post@ideas2evidence.com  
Bergen, oktober 2019  
ISBN 978-82-93181-79-8

# 1. Innledning

---

Som en del av evalueringen av forsøk med modulstrukturert fag – og yrkesopplæring, har vi i samråd med oppdragsgiver utarbeidet et statusnotat basert på datainnsamling om forsøket så langt. Formålet med notatet er å dokumentere hva som kjennetegner deltakerne i forsøket, samt gi oppdragsgiver en oversikt over status for implementeringen av forsøket. Det gjør vi ved å peke på noen hovedtrekk ved implementeringen og trekke fram erfaringer som lærestedene har gjort seg med sentrale virkemidler, så langt i forsøket. Notatet baserer seg på lærestedenes innrapporterte deltakerdata per 30.august 2019 og casebesøk til tre læresteder gjennomført i februar/mars 2019.

Et tilsvarende notat ble levert høsten 2018. Det beskrev oppstartsfasen av forsøket. Her fremhevet vi blant annet at det hadde tatt tid å komme i gang med forsøket, og vi pekte på noen utfordringer knyttet til bl.a. rekruttering og livsopphold som noe av grunnen til dette. Status har endret seg betraktelig det siste året, og de fleste fylkene har kommet godt i gang med opplæringen for sine deltakere. Det er samlet sett gjennomført opplæring i mange moduler, og enkelte steder har forsøket kommet så langt at deltakere også har tatt fagbrev.

## Om data og metoder for notatet

I casestudien har vi vært opptatt av å få belyst variasjon på mange parametere, både i kontekstuelle betingelser, forsøksmodell, og lærefag. Vi har også valgt ut fylker og læresteder som i søknadene sine har planlagt særskilte grep, for eksempel en særskilt organisering av bedriftssamarbeid eller av opplæringen. Vi besøkte tre læresteder i tre ulike fylker, i februar og mars 2019. Vi må derfor ta forbehold om at forsøksstedene kan ha gjort endringer siden den tid. Ved hvert lærested fokuserte vi på ett lærefag, hhv. institusjonskøkk, salgsfaget og produksjonsteknikk. På den måten har vi fått innblikk i utprøvingen av tre av de åtte lærefagene som var del av forsøket de to første skoleårene av forsøksperioden. Vi har i analysene også sett hen til deltakerdata som lærestedene har rapportert inn innen 30.august 2019, og som gjelder for deltakere i forsøket til og med skoleåret 2018-2019.

Notatet består av tre hoveddeler: 1) en beskrivelse av deltakere og resultater i forsøket, 2) lokal organisering av forsøket, og 3) gjennomføring av opplæringen i moduler.

# 2. Deltakere og resultater

---

Denne første delen av notatet omhandler deltakerne i forsøket. Vi gir en kort beskrivelse av deltakernes kjennetegn og bakgrunn, den opplæringen de har fått og hvilke resultater de har oppnådd innenfor forsøket så langt. I beskrivelsen av deltakernes opplæring ser vi på antall moduler som er påbegynt og godkjent, og omfanget av fravær. Når det gjelder resultater, ser vi hovedsakelig på tre indikatorer: frafall i forsøket, antall deltakere som har gått opp til fag- og svenneprøven og antall som har bestått denne.

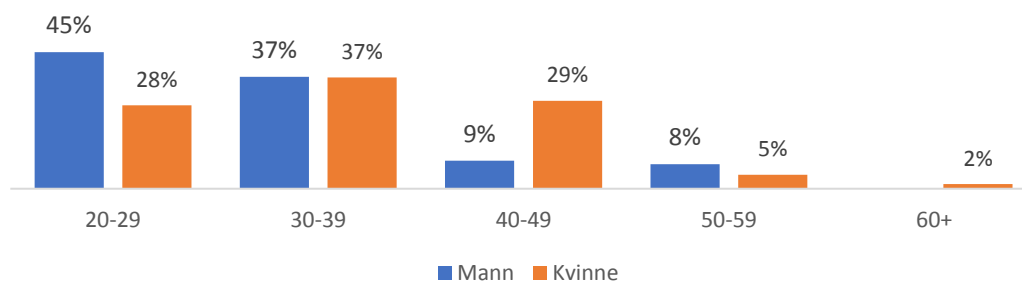
Analysene er basert på data fra deltakerrapporteringen som omfatter **149 deltakere**. Tallene vi gjengir i notatet gjelder hovedsakelig for hele populasjonen, men vi har også gjort analyser på lærestedsnivå. Vi kommenterer variasjoner vi synes er særlig interessante mellom lærestedene underveis i teksten.

## Alder, kjønn og landbakgrunn

Analysene er som nevnt basert på data for 149 deltakere, som er deltakere som har samtykket til å delta i rapporteringen. I tillegg til disse, vet vi at det er ca. 70 deltakere i forsøket som foreløpig ikke har samtykket og som vi derfor ikke har data om. Det betyr at det samlet sett har blitt tatt inn rundt 220 deltakere så langt i forsøket.

Vi ser først nærmere på den demografiske fordelingen i forsøket. Samlet sett er det flere menn enn kvinner, 57 prosent mot 43 prosent, og en overvekt av yngre deltakere. Figur 1 viser kjønns- og aldersfordelingen blant deltakerne.

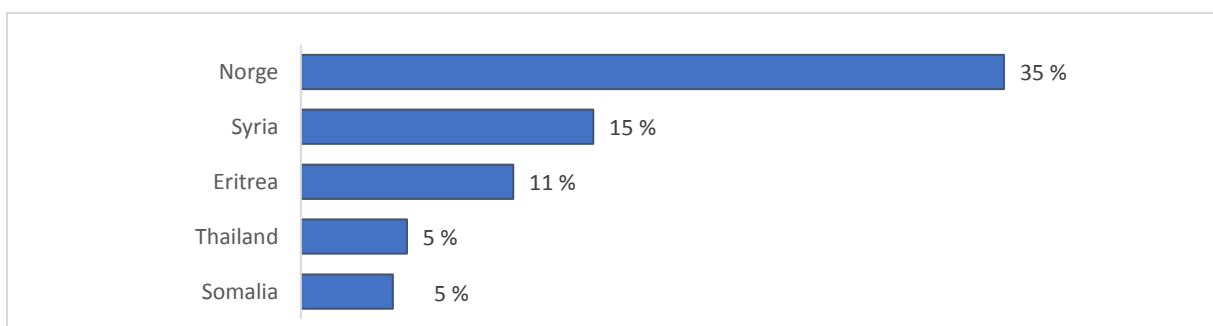
Figur 1: Deltakernes fordeling på kjønn og alder



Som vi ser, har menn og kvinner noe ulik aldersfordeling. De aller fleste mennene er under 40 år, og hele 45 prosent er også under 30 år. Det betyr at mange av deltakerne i forsøket er unge menn. Majoriteten blant kvinnene er også under 40 år, men kvinnene er jevnt over noe eldre enn mennene. Over en tredjedel av kvinnene er over 40 år. Ytterligere analyser viser at mange læresteder har en ganske jevn sammensetning av deltakere i alle aldersgrupper, men enkelte læresteder utmerker seg ved at de nesten utelukkende har deltakere under 40 år.

Vi har også sett på deltakernes landbakgrunn. Figur 2 viser fordeling av deltakere på de fem vanligste opprinnelseslandene. <sup>1</sup> Samlet er det en overvekt av innvandrere i forsøket, men det er også en del norske deltakere, ca. en tredjedel. Blant deltakere som har oppgitt andre land enn Norge, er det flest deltakere med opprinnelse fra Syria og Eritrea.

Figur 2: De fem viktigste fødelandene (% av alle)



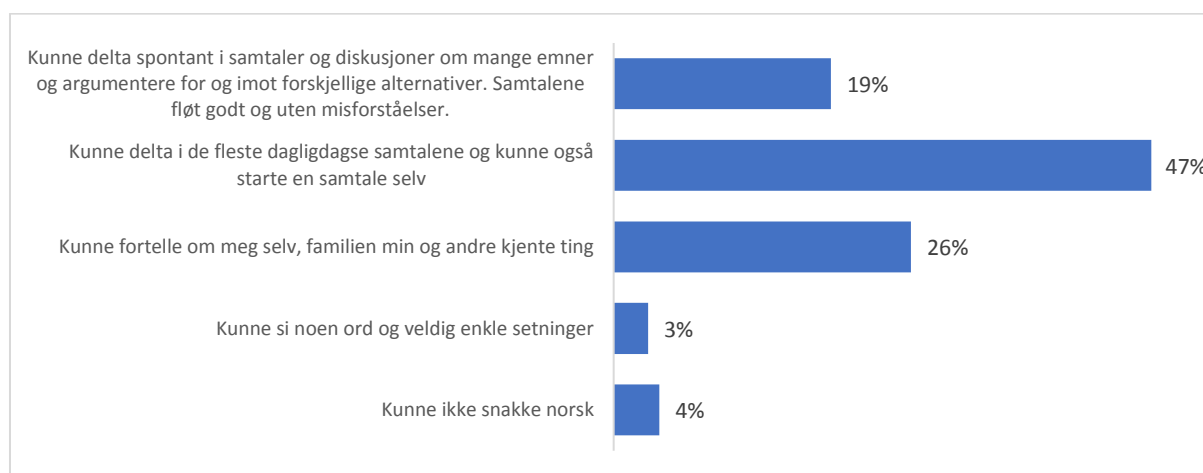
<sup>1</sup> Deltakerne har svart på spørsmålet «Hvilket land kommer du fra opprinnelig?»

## Språkferdigheter

Vi har altså sett at en overvekt av deltakere i forsøket er innvandrere og minoritetsspråklige. Det ligger imidlertid i rammene for forsøket at fylkene ikke kan stille krav til deltakernes norsknivå ved inntak. I fjorårets notat pekte vi på en del deltakere kommer inn med begrensede norskerferdigheter, og at fylkene opplevde dette som en utfordring. Også i casestudien ble dette trukket fram av flere informanter, blant annet i bedriftene. Det opplevdes krevende å gi opplæring til en del deltakere med begrensede språkferdigheter, og flere informanter mente det var nødvendig med tett oppfølging av den enkelte både under opplæring i bedrift og i forbindelse med lekser og oppgaver. Samtidig er det verdt å bemerke at flere bedriftsinformanter opplevde språkutfordringen som overkommelig, og at deltakerne hadde hatt språklig progresjon.

Figur 3 gir et bedre bilde av deltakernes språkferdigheter. Deltakerne ble selv bedt om å beskrive sine egne ferdigheter i norsk før de startet i den modulstrukturerte voksenopplæringen. Figuren framstiller resultatene fra egenvurderingen.<sup>2</sup> Merk at spørsmålet bare etterspør deltakernes muntlige ferdigheter, og ikke de skriftlige.

Figur 3: Norskerferdigheter ved oppstart for de som er født utenfor Norge



Samlet sett tyder resultatene på at flertallet av deltakerne har relativt gode muntlige norskerferdigheter. To av tre deltakere oppgir at norskerferdighetene deres er på et nivå som tilsvarer B2 og B1 i det felles europeiske rammeverket for språk. 25 prosent har et norsknivå tilsvarende A2, mens bare åtte prosent enten ikke kunne snakke norsk i det hele tatt, eller bare kunne si veldig enkle setninger. Vi finner imidlertid betydelige forskjeller mellom lærestedene. Enkelte læresteder har en overvekt av deltakere med manglende eller begrensede norskerferdigheter (det vil si deltakere som representeres i de tre nederste søylene i figur 3) mens noen få andre læresteder nesten utelukkende har deltakere med sterke norskerferdigheter. Vi finner også at deltakerne med de svakeste norskerferdighetene er konsentrerte i ett fylke.

<sup>2</sup> Svaralternativene på dette spørsmålet ble utarbeidet i dialog med Kompetanse Norge, og tar utgangspunkt i de ulike nivåene i læreplanen, jf. Det felles europeiske rammeverket for språk. Formuleringene er ikke hentet direkte fra rammeverket fordi det ville bli for vanskelig å forstå for deltakeren, men fanger essensen på de ulike nivåene.

Deltakerrapporteringen viser dessuten at en del deltakere går i norskopplæring parallelt med forsøket, ca. 25 prosent. Ved enkelte læresteder er andelen enda høyere, og utgjør rundt halvparten av deltakerne.

## Perspektiver fra casestudien

Casestudien tilfører noen interessante perspektiver på funnene i forrige avsnitt. Alle prosjektlederne var opptatt av at de ikke har lov til å velge ut deltakere på bakgrunn av norskspråklige ferdigheter, selv om de så at lave norskferdigheter gjør opplæringen krevende både for deltakere, lærere og bedrifter.

Ved ett av lærestedene har vi imidlertid inntrykk av at det skjer en tydeligere siling av deltakere før de rekrutteres til forsøket, enn ved de to andre lærestedene. Informanter fra introduksjonsprogram og NAV fortalte at da de identifiserte aktuelle deltakere, så de etter kandidater som hadde et visst nivå av norskferdigheter, og som ikke stod for langt unna arbeidslivet. Hensikten var å unngå at deltakere med de svakeste forutsetningene ble tatt inn i forsøket, og dermed risikere et nederlag ved ikke å lykkes. Informanten som gjorde det formelle inntaket ved dette lærestedet var imidlertid tydelig på at det hadde vært rom for å inkludere svakere kandidater enn den deltakergruppa de hadde endt opp med. Det kan godt hende at tilsvarende seleksjon før inntak, dvs. i selve identifikasjonen av potensielle kandidater, foregår ved flere av forsøksstedene. Blant de tre lærestedene vi besøkte, oppfattet vi likevel at dette lærestedet pekte seg ut med en noe lettere målgruppe enn de to andre. Vi ser også av deltaker- og resultatdata at lærestedet både har bedre framdrift i form av flere avlagte moduler per deltaker og bedre resultater enn de to andre lærestedene i casestudien.

Et overordnet spørsmål er hvorvidt en slik pre-seleksjon er i tråd med forsøkets intensjoner. Hovedpoenget vårt er imidlertid at det er viktig å være bevisst på at slike skjønsmessige vurderinger i en tidlig rekrutteringsfase avgjør hvem som får tilbudet, og at det kan påvirke de lokale forsøksstedenes resultater. Et annet interessant spørsmål er hvorvidt de ulike sektorene har den samme forståelse og vurdering av hvem forsøket kan være egnet for. Eksempelet over kan indikere at det er litt ulike oppfatninger, noe som muligens kan bunne i at sektorene har noe ulike samfunnsmandat.

## Tidligere arbeidserfaring og opplæring/kvalifisering

---

Et viktig formål med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring er å bidra til at flere voksne med mangelfull kompetanse deltar i videregående opplæring, tar fag-/svennebrev og på sikt får en mer varig tilknytning til arbeidslivet. Opprinnelig rettet forsøket seg primært mot personer med rett til opplæring etter opplæringsloven § 4A-3, og som helt eller delvis står utenfor arbeidslivet – det såkalte «utenforskapet». I utlysningen til forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring ble det imidlertid åpnet for at personer som er i arbeid, men som ikke har fagbrev, også kan få opplæring i moduler. Enkelte fylker har brukt denne muligheten som et insentiv for bedriftene til å ta inn eksterne deltakere til opplæring. Det ble også åpnet for at deltakere uten rett til videregående opplæring etter § 4A-3 kan delta i forsøket. Det innebærer at forsøket også kan rekruttere personer som har fullført videregående skole og ønsker omskolering. Denne utvidelsen av målgruppen ble gjort for å sikre et tilstrekkelig antall deltakere i forsøket.

I lys av dette er det interessant å presentere hvor stor andel av deltakere som kommer inn via NAV-systemet eller introduksjonsprogrammet, og som dermed på en eller annen måte står utenfor arbeidslivet, og hvor mange som har en tilknytning til arbeidslivet allerede. I tillegg kan tidligere opplærings- eller

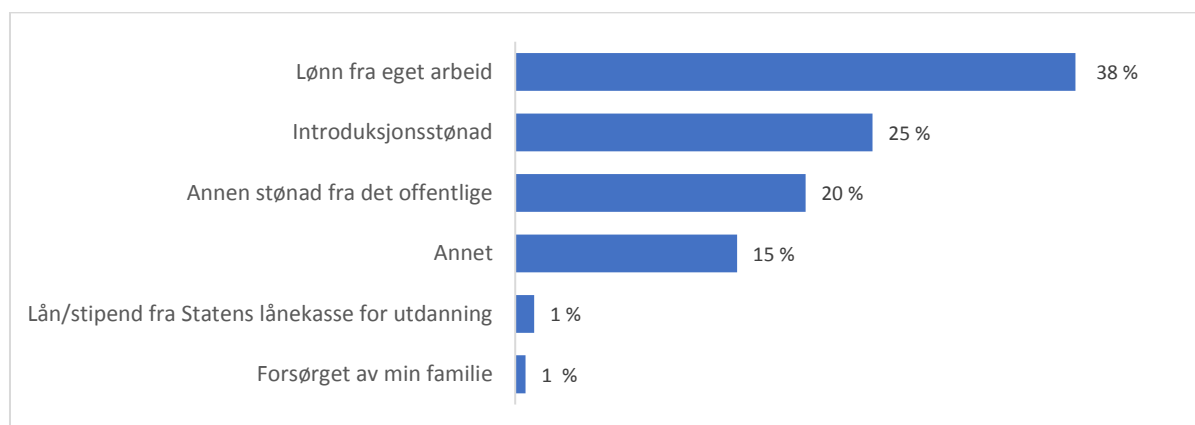
kvalifiseringstiltak også si oss noe om deltakernes erfaringsbakgrunn. Det kan gi oss et bilde av lærestedenes målgruppeforståelse.

Deltakerrapporteringen viser at 31 prosent er rekruttert fra NAV (det vil si fra andre tiltak enn introduksjonsprogrammet), mens 29 prosent er rekruttert fra introduksjonsprogrammet. Samtidig finner vi at en ikke ubetydelig andel er rekruttert fra bedrifter, 26 prosent. Deltakergruppa er med andre ord sammensatt av deltakere med rettigheter i ulike lovverk og som ulike sektorer har ansvar for. I den sammenheng er det verdt å trekke fram at målet om samordning blant annet handlet om å redusere barrierer som hindrer tilgang til formell opplæring for voksne som har behov for slik opplæring. Den brede sammensetningen tyder på at deler av samordningsmålsettingene er i ferd med å realiseres.

Ytterligere analyser viser at det er forholdsvis store variasjoner mellom lærestedene i hvor deltakerne er rekruttert fra. Enkelte læresteder i Oppland skiller seg ut ved å rekruttere en stor andel deltakere fra introduksjonsprogrammet. Andre læresteder har en overvekt av deltakere fra NAV. Et lærested oppgir at alle deltakerne er rekruttert fra bedrift, mens enkelte andre steder oppgir at det gjelder halvparten av deltakerne.

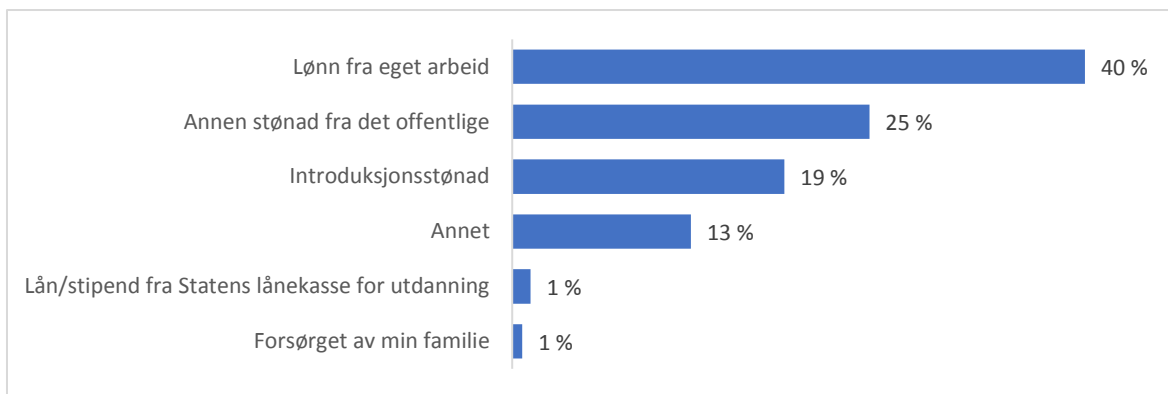
Vi kan også se på deltakernes inntektskilder før opplæring for å si noe om tilknytning til arbeidslivet, jf. figur 4. Her ser vi at en del deltakere, 38 prosent, hadde lønn fra eget arbeid som største inntektskilde før de kom inn i forsøket. Det er med andre ord flere deltakere enn bare de som er rekruttert fra bedriftene, som hadde en betydelig tilknytning til arbeidsmarkedet før de startet opplæringen.

**Figur 4: Største inntektskilde før opplæringen**



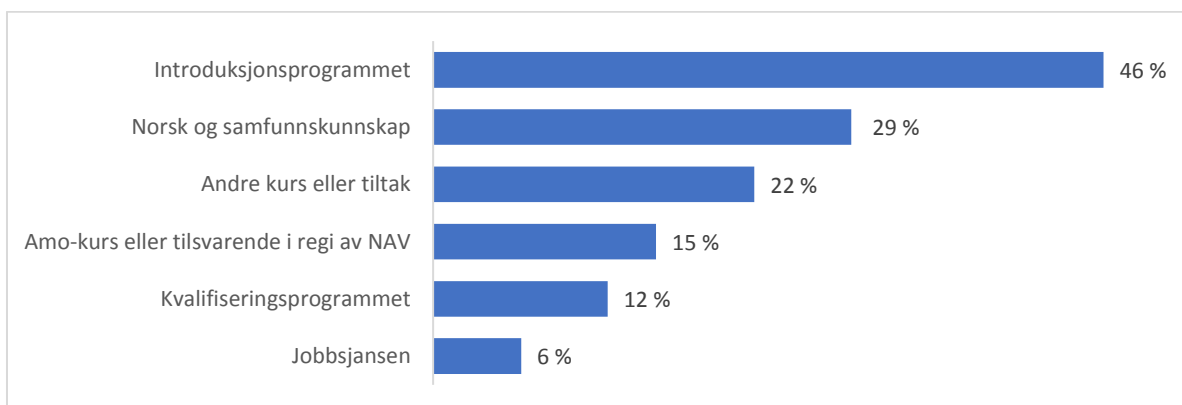
Deltakerrapporteringen viser også at en omtrent like stor andel av deltakerne har lønn som viktigste inntektskilde *under* opplæringen, jf. figur 5. Mønsteret er i stor grad det samme som før opplæring. Hele 40 prosent oppgir lønn fra eget arbeid som største inntektskilde mens 44 prosent har introduksjonsstønad eller annen offentlig stønad (representert ved søyle to og tre i figuren).

**Figur 5: Største inntektskilde under opplæringen**



Vi har også sett nærmere på deltakernes bakgrunn fra andre kvalifiserings- eller opplæringsordninger (utover skolegang). Figur 6 viser en oversikt over hvilke kvalifiserings- eller opplæringstiltak deltakerne har vært gjennom fra før. Nesten halvparten av deltakerne har vært i introduksjonsprogram og 29 prosent har tatt norsk og samfunnskunnskap.<sup>3</sup> Høyst trolig vil en del av deltakerne som har oppgitt at de har deltatt i introduksjonsprogram tidligere, fremdeles være i programmet. En mindre andel har deltatt i AMO-kurs eller tilsvarende i regi av NAV, og en liten andel har vært i Kvalifiseringsprogrammet. Denne sistnevnte gruppa står relativt langt fra arbeidslivet.

**Figur 6: Har du deltatt i annen opplæring eller kvalifisering før du begynte på denne opplæringen?**



Nærmere analyser viser at så mange som tre av fire deltakere har vært gjennom minst ett kvalifiserings- eller opplæringstiltak før de kom inn i forsøket. En tredjedel av deltakerne har deltatt i to eller flere av disse tiltakene. 24 prosent har ikke deltatt i noen av de opplærings- og kvalifiseringstilbudene det er spurt om. Disse resultatene indikerer med andre ord at deltakergruppa i stor grad består av personer som har deltatt i ulike kvalifiserende tiltak tidligere. Også her er det imidlertid store forskjeller mellom læresteder. Enkelte læresteder har en høy andel deltakere som har vært i kvalifisering tidligere, mens andre har langt færre deltakere med tidligere kvalifiserings- og opplæringstiltak.

Oppsummert finner vi altså at forsøket omfatter en bredt sammensatt deltakergruppe. Ut ifra det data viser om variasjoner i språknivå og grad av tilknytning til arbeidslivet, kan vi anta at deltakerne har forholdsvis ulike forutsetninger for å gjennomføre opplæringen raskt. Det er langt flere enn deltakere fra det såkalte «utenforskapet» som er kommet inn i forsøket. Her ser det også ut til at lærestedene har noe ulik praksis, ettersom noen læresteder har en større andel deltakere som har svakere forutsetninger og står

<sup>3</sup> Det er en betydelig overlapp mellom disse to gruppene. Et stort flertall av de som har oppgitt norsk og samfunnskunnskap, oppgir også at de har gått i introduksjonsprogrammet.



lenger unna arbeidslivet enn andre. Slik sett ser det ut til at lærestedene i ulik grad retter seg mot «utenforskapet».

## Resultater så langt i forsøket

---

Deltakerrapporteringen tyder på at framdriften har vært noe høyere det siste året sammenlignet med det første året i forsøket. Mange deltakere har fullført flere moduler, og enkelte har også fullført opplæring og gått opp til fagprøven.

Samlet sett har deltakerne fullført og fått godkjent 261 moduler. Fordelt på antall deltakere utgjør dette et gjennomsnitt på 1,7 moduler per deltaker. Med tanke på at opplæringen nå har pågått i halvannet år, må det sies å være et relativt lavt tall. Analysene våre viser imidlertid betydelig variasjon mellom læresteder og fylker, der enkelte fylker og læresteder har hatt en langt større produksjon av moduler sett i forhold til deltakertall, enn andre. I et av fylkene har deltakerne fullført tre moduler i snitt, mens et annet fylke bare har et snitt på én fullført modul per deltaker. Dette er et fylke der det har tatt tid å komme i gang med opplæring i moduler i bedrift. Deltakerdataene tyder også på at det er stor forskjell i deltakersammensetningen i de to respektive fylkene. Blant annet har sistnevnte fylke en høyere andel deltakere med fluktbakgrunn, og flere deltakere med manglende eller svært begrensede norskferdigheter.

Et viktig premiss i forsøket er at deltakerne skal få kompetansebevis for godkjente moduler.

Deltakerrapporteringen tyder imidlertid på at lærestedene har noe ulik praksis på dette området. Bare 40 prosent av deltakerne som har fått moduler godkjent, hadde fått utstedt kompetansebevis. I to av fylkene har alle, eller bortimot alle, fått utstedt kompetansebevis. I de øvrige fylker har bare en liten andel fått kompetansebevis. En mulig forklaring på denne variasjonen er at enkelte læresteder venter med å utstede kompetansebevis til deltakerne avslutter eller avbryter opplæringen. En slik antakelse understøttes av at de to nevnte fylkene med høyest andel utstedte kompetansebevis, er de eneste med deltakere som har fullført opplæringsløpet og gått opp til fagbrev. Hvorvidt en slik praksis er i tråd med intensjonene er vi usikre på. En kan tenke seg at noen deltakere kan ha nytte av å dokumentere kompetansen de har oppnådd selv om de fortsetter i opplæringen, f.eks. i forbindelse med jobbsøk.

På rapporteringstidspunktet var det åtte deltakere som hadde fullført planlagt opplæringsløp og gått opp til fagprøven i hhv. salgsfaget og produksjonsteknikk, alle med resultatet bestått – meget godt. De fleste av disse var rekruttert fra bedrifter, og er dermed deltakere som har en tilknytning til arbeidslivet – og til faget – fra før. Det er også nesten utelukkende norske deltakere, som ikke har vært gjennom kvalifiseringstiltak tidligere. Dette er med andre ord deltakere med relativt gode forutsetninger for å fullføre opplæringen på kort tid. Vi gjør oppmerksom på at disse resultatene gjelder for de 149 deltakerne som vi har fått rapportert data om per 30. august 2019. Vi er kjent med at det er flere som har gått opp til fagbrev etter dette tidspunktet, eller som planlegger å gjøre det i høst.

Videre finner vi at det har vært noe frafall underveis i forsøket. 26 av de 149 deltakerne vi har data om, har avbrutt opplæringsløpet. Frafallet utgjør en andel på 17 prosent. Andelen er særlig høy i ett fylke mens ett annet fylke ikke har hatt noen avbrudd. Det er svært ulike årsaker til at deltakerne avbryter løpet. Om lag en tredjedel oppgav at det var «andre årsaker» enn de forhåndskategoriserte svaralternativene. Blant de som det ble oppgitt en konkret grunn for, var bytte av skole, jobb og omsorgsansvar de viktigste årsakene til at opplæringsløpet var avsluttet (hhv. 22, 15 og 15 prosent). I lys av diskusjonene om livsopphold som

barriere i voksenopplæringen, er det interessant å merke seg at bare tre av deltakerne sluttet fordi de mistet offentlig stønad/stipend/lån og ikke hadde råd til å fortsette.<sup>4</sup>

## Oppsummering

---

Følgeevalueringen viser at det er en overvekt av menn og deltakere under 40 år i forsøket. To av tre deltakere er innvandrere, og over halvparten går eller har gått i introduksjonsprogrammet og har således fluktbakgrunn. Om lag en tredjedel av deltakerne mener de ikke har tilstrekkelig norsknivå til å kunne delta i dagligdagse samtaler, eller starte en samtale selv. Begrensede norskferdigheter framstår dessuten som en utfordring for noen deltakere og læresteder.

Analysen på lærestedsnivå viser at det er betydelige variasjoner mellom lærestedene både i deltakersammensetning og hvor deltakerne er rekruttert fra. Det er grunn til å tro at lærestedenes ulike deltakersammensetning vil ha betydning for progresjonen i deltakergruppen (hvor mange som vil kunne ta fag- og svenneprøve raskt), og det vil heller ikke være overraskende om vi ser variasjoner i frafall og andel deltakere som avslutter opplæringen med fag-/svennebrev. Vi ser allerede at noen læresteder har hatt større utfordringer med frafall enn andre. Dette vil være interessant å forfølge i senere evalueringsrapporter.

## 2. Lokal organisering

---

Hensikten med forsøket er å prøve ut om andre løsninger enn de som brukes i det ordinære løpet med fag- og yrkesopplæring for voksne, kan være like gode eller bedre enn det ordinære tilbudet. Ved at forsøket prøves ut i flere fylker, og ved ulike læresteder i noen av fylkene, får en testet ut forsøkets prinsipper og premisser i ulike kontekster.

Prosessevalueringen gir kunnskap om hvordan forsøket implementeres lokalt, og hvilke erfaringer man gjør om barrierer og suksesskriterier. Denne kunnskapen skal på lenger sikt gi forståelse av hvordan målene i forsøket nås, eller hva som forhindrer måloppnåelse. Det er foreløpig ganske begrensede resultater å snakke om i forsøket, når vi ser antall deltakere som har avlagt fag- og svenneprøve og antall fullførte moduler. Et av bidragene fra prosessevalueringen på dette stadiet er derfor å peke på hva de lokale aktørene opplever som barrierer og suksesskriterier og hvordan lokale forsøk bruker det handlingsrommet de er gitt. Dette kan gi en pekepinn på hva ved de lokale forsøksstedene som kan tenkes å påvirke resultatene – herunder hvor hurtig resultater realiseres.

I denne delen ser vi nærmere på enkelte organisatoriske forutsetninger for implementeringen, som organisasjonens kompleksitet og samordning mellom sektorer.

### Engasjement og organisatorisk sårbarhet

---

Forsøket går over mange år, og en viss grad av kontinuitet og robusthet er sentralt for å sikre at virkemidlene prøves ut i tilstrekkelig grad i løpet av forsøksperioden. Fylkeskommunene står her overfor en

---

<sup>4</sup> Bare én av disse har oppgitt det som viktigste årsak

viktig oppgave, med å sørge for god sammenheng mellom forsøkets ambisjoner, ressurser og at organisering av forsøket balanserer behovet for framdrift og risiko for sårbarhet.

En sentral ressurs på tvers av alle de tre forsøksstedene vi har besøkt, var engasjerte ledere og medarbeidere som strakk seg langt i arbeidet med forsøket. Prosjekter og forsøk drives ofte fram av ildsjeler, og viljen til å strekke seg langt er både verdifullt og i en del tilfeller avgjørende i en utprøvings- og etableringsfase. På sikt er det likevel nødvendig med en bærekraftig løsning, der forsøkets framdrift og deltakers sjanse for å lykkes i mindre grad avhenger av enkeltpersoner.

I casestudien så vi antydninger til ulike typer organisatoriske sårbarheter på alle de tre forsøksstedene. Det handlet for det første om at arbeidet drives fram av forholdsvis få, men svært engasjerte personer. I en slik situasjon kan man risikere at forsøket stopper opp eller mister framdrift dersom disse nøkkelpersonene blir forhindret fra å gjøre jobben sin. Det å involvere flere personer i forsøksorganisasjonen, i alle fall på lenger sikt, vil kunne redusere slike sårbarheter. Vi fikk også indikasjoner på at enkelte medarbeidere opplevde at gapet mellom tidsressurs og oppgaver var for stort, særlig blant medarbeidere som jobbet i forsøket ved siden av å ha andre oppgaver. Forsøksstedene kan her stå i et dilemma. Bør de satse på få personer i større stillinger, for å sikre god gjennomføringskraft og framdrift? Eller bør de spre oppgavene til litt flere personer, selv om det innebærer at disse også må følge opp helt andre ansvarsområder? Hvordan kan forsøkets behov for fleksibilitet løses dersom medarbeidere også har andre arbeidsgivere?

## Forsøkets kompleksitet

---

De tre lærestedene vi har besøkt har ulike organisatoriske forutsetninger. Det er blant annet store variasjoner i forsøkets omfang, både i antall lærefag som prøves ut, og i antall deltakere og bedrifter som er involvert. Antallet kommuner som er i dekningsområdet til det enkelte lærested varierer, noe som blant annet påvirker antall NAV-kontor forsøket samarbeider med. Videre er det forskjeller i deltakersammensetningen, bl.a. når det gjelder andel deltakere med fluktbakgrunn (dvs. fra introduksjonsprogrammet), og andel deltakere rekruttert fra bedrifter.

I den videre redegjørelsen tar vi for oss to av lærestedene som har omtrent like mange deltakere, men som skiller seg på en del andre parametere. Grunnen er at de to forsøksstedene varierer i kompleksitet, både når det gjelder antall lærefag og deltakersammensetning. Samtidig skiller de seg tydelig fra hverandre i implementeringshastighet. På besøkstidspunktet hadde det ene forsøksstedet deltakere som snart var klare til å ta fag- og svenneprøven, mens det andre så vidt var kommet i gang med opplæring i modul 2-6 i enkelte lærefag – og da primært i skole.

Begge lærestedene har rekruttert deltakere bredt, men det er likevel noen forskjeller mellom dem. Den kanskje viktigste forskjellen er at det første lærestedet har rekruttert en del deltakere fra bedrifter, mens det andre lærestedet har relativt sett flere deltakere fra introduksjonsprogrammet og NAV, og ingen deltakere fra bedrifter. I intervjuene kom det klart fram at deltakergruppen ved dette lærestedet var betydelig svakere enn deltakere i den ordinære deltakergruppen i voksenopplæringen, og var kjennetegnet av å ha særskilte helsemessige, sosiale, språklige eller andre utfordringer.

Rekruttering av deltakere fra bedrifter har vært en bevisst strategi fra det andre lærestedets side, for å få tilstrekkelig med opplæringsbedrifter også til andre deltakere. Bedriftene ble gitt mulighet til få med egne ansatte i forsøket, mot at de forpliktet seg til å ta imot minst én ekstern kandidat. Man kan anta at

deltakere rekruttert fra bedrifter både har relevant arbeidserfaring for opplæringen og er godt kjent med arbeidslivets normer og regler. Inntrykket er dermed at mange av deltakerne ved dette forsøksstedet har forholdsvis gode forutsetninger for å kunne fullføre opplæringen. For forsøksstedet innebar også denne rekrutteringsstrategien at deltakerne er fordelt på færre bedrifter.

Den mest åpenbare forskjellen på de to forsøksstedene vi her omtaler, er imidlertid antall lærefag som prøves ut. Caseundersøkelsen illustrerer hvordan kompleksiteten i forsøksorganisasjonen økes betydelig med antall lærefag. Det ene lærestedet prøver ut ett lærefag og hadde involvert få medarbeidere. De medarbeiderne som var involvert, kunne i stor grad konsentrere arbeidet sitt rundt forsøket. Det ga blant annet mulighet til å jobbe tett og systematisk med bedriftene, og til å følge opp den enkelte deltaker. Det kan godt tenkes at en slik slank modell er ideell for framdriften i forsøket, men flere av informantene påpekte også at forsøket var sårbart og avhengig av få personer.

Det andre lærestedet, som har påtatt seg å tilby opplæring i mange lærefag, måtte følgelig bruke mer tid på å sette de ulike faglærerne inn i forsøkets prinsipper og rammer, og hadde en større administrativ oppgave med å informere og rekruttere bedrifter i ulike bransjer. Den enkelte lærers stillingsprosent i forsøket var likevel begrenset, samtidig som det krevde mye av lærernes innsats og fleksibilitet i oppstarten av forsøket: De måtte sette seg inn i vilkår og virkemidler i forsøket generelt, og særlig jobbe med de nye læreplanene. I tillegg uttrykte informantene at det var flere tilpasninger som måtte gjøres enn i det ordinære tilbudet, fordi deltakergruppa er betydelig svakere og de individuelle opplærings- og tilretteleggingsbehov varierer. Ved dette lærestedet kombinerte en del av lærerne stillingen sin med en annen jobb, og det var en ytterligere kompliserende faktor i arbeidet med å administrere forsøket. Det framgår klart av intervjuene ved dette lærestedet at det har vært krevende å iverksette et så omfattende forsøk, og at det i perioder har vært avgjørende å tilføre mer ressurser til koordinering av forsøksarbeidet enn det som opprinnelig var avsatt.

## Samordning på tvers av sektorer

---

Et sentralt virkemiddel i forsøket er økt samordning på tvers av sektorene opplæring, integrering og arbeid. Dette innebærer en samordning mellom ulike aktører og lovverk lokalt, blant annet mellom opplæring som gis etter hhv. opplæringsloven og introduksjonsloven. Samtidig skal fylkeskommunene samarbeide tett med arbeidslivet (lærebedrifter), ettersom opplæringen i all hovedsak skal foregå i en praksissituasjon, og en del deltakere vil ha behov for støtte til livsopphold, noe som krever samarbeid med NAV.

Ved de tre lærestedene hvor vi foretok caseundersøkelser, er forsøkene forankret i samarbeidsavtaler mellom fylkeskommunen og NAVs fylkesledd, eller ved at de ulike sektormyndigheter på fylkesnivå er representert i organisasjonsstrukturen i forsøket. Et av fylkene har representanter både fra NAVs fylkesledd og IMDi i styringsgruppen for forsøket.

I de fleste samarbeidsprosjekter vil det være hensiktsmessig å fordele ansvar og oppgaver etter den enkeltes kapasitet og kompetanse, slik at man kan få en best mulig utnyttelse av den samlede kompetansen i prosjektgruppen. Lokalt ved de tre lærestedene i casestudien var det mye samspill og informasjonsutveksling mellom lærestedet, NAV-kontor og kommunens introduksjonsprogram. Caseundersøkelsen tyder på at det finnes litt ulike samarbeidsmodeller lokalt. Ansvarsdelingen virket avklart på alle stedene, men vi ser likevel grunn til å spørre om ansvarsdelingen og samarbeidet er optimalt

med tanke på ressursutnyttelse. Det diskuteres nærmere i det følgende, med utgangspunkt i hvordan det lokalt arbeides med å rekruttere deltakere og bedrifter.

## Rekruttering av deltakere og bedrifter

Ved alle de tre forsøksstedene så det ut til å være et felles ansvar å identifisere potensielle deltakere til forsøket mens én av partene tar den endelige beslutningen om inntak. Det er lærestedet i to av tilfellene, mens NAV har dette ansvaret på ett av stedene. Rekruttering av bedrifter var det stort sett én av partene som hadde ansvaret for, og det varierer om dette er NAV eller lærestedet.

Ved flere av forsøksstedene har imidlertid informanter pekt på at den som har best kjennskap til deltakerne bør involveres i rekruttering av bedrift til den enkelte. Dette ble tatt opp uavhengig av om det var NAV eller lærestedet som rekrutterte bedrifter. Én av informantene fra et introduksjonsprogram sa det slik:

*Det er jo alltid slik at når man møtes og tvinges til å samarbeide, så ser man den andre sin rolle bedre. Men jeg har jo merka plasser der det butter litt imot. (...) For eksempel hvem som skal finne praksisplassen. Vi kjenner jo personen best og vet mest hvor den kunne passet hen. Vi har bedre kapasitet, og følger tett opp. NAV har jo mange titalls deltakere de skal følge opp. Så sier prosjektet at det er NAV som skal finne praksisplass, men så har det tatt tid og... Jeg har tenkt at kanskje intro burde hatt dette ansvaret.*

Denne informanten trakk særlig fram at hen som programrådgiver kjenner deltakerens behov og ønsker godt fordi de har hatt kontakt over flere år. Programrådgiveren opplevde derfor at de hadde bedre forutsetninger for å rekruttere deltakere, samt bedre kapasitet til å følge dem opp i bedriften. En programrådgiver ved et annet forsøkssted fortalte at hen ganske raskt plukker opp når noe i forsøket ikke fungerer for den enkelte, fordi deltakere har så stor tillit til dem. Kanskje kunne disse ressursene utnyttes bedre i de lokale forsøkene?

Informanter fra NAV var også opptatt av at deres kompetanse på markedsarbeid kan være en verdifull ressurs, og bidra både til bedre kvalitet og framdrift. En NAV-ansatt uttrykte seg slik:

*Det er deres oppgave å finne bedriften. Jeg kan jo gjøre det, men da må jeg vite at jeg gjør det, og hva jeg skal gjøre. Jeg er vant å jobbe arbeidsrettet, å ha dialog med bedrifter; jeg klør etter å gjøre det. Jeg har lyst å gjøre det, og jeg vet de har mye å gjøre. Men de sitter ikke og slapper av, jeg har ikke inntrykk av det. Det er heller det at det er litt mange ting de skal gjøre. Kanskje har de heller ikke så mye erfaring med dialogen med bedriftene? Jeg har tenkt «Å, det tar lang tid!», og «Å, deltakerne blir så frustrerte!» Men så lenge det ligger hos dem, så gjør ikke jeg noe.*

De synspunktene som informantene fra NAV og introduksjonsprogrammet forfektet, var at de kunne ha koblet deltaker og bedrift raskere enn det de opplevde ble gjort i sitt forsøk. Videre mente de at koblingene kunne blitt bedre, enten fordi de kjenner deltakerne – eller det lokale arbeidsmarkedet – eller begge disse. En fordel med en slik arbeidsdeling kunne også være bedre framdrift i forsøket. Den siste informanten pekte på at manglende framdrift har betydelige konsekvenser for den enkelte deltaker.

*Deltakeren, han uten bedrift, er veldig frustrert over at han ikke får praksis, men han er motivert. Men det spiser av tiden han har til å få ytelse.*

Diskusjonen handler med andre ord om hvorvidt den kompetansen og de fortrinnene som ansatte i NAV og introduksjonsprogrammet har, utnyttes godt nok i forsøket. Dette kan ha betydning for framdriften i forsøket.

## Livsopphold

Et annet aspekt ved samordning, er at mange av deltakerne er avhengig av ytelse fra NAV for livsopphold. I fjorårets notat pekte vi på livsopphold som en hovedutfordring i oppstarten av forsøket. De fleste fylkene opplevde det som krevende å finne gode løsninger for en del av deltakerne. Fremdeles er inntrykket at det er mange diskusjoner om livsopphold lokalt, og at det er vanskeligere hos noen NAV-kontor enn andre. Blant de vi har intervjuet, synes det likevel å være vilje til å finne smidige løsninger for den enkelte.

Intervjuer med informantene fra lokale NAV-kontor viser samtidig at det går med mye tid og krefter på å løse finansiering av livsopphold i den enkelte sak, og informanter fra de andre samarbeidspartene syntes også at disse avklaringene hadde tatt mer tid enn nødvendig. Caseundersøkelsen viser at NAV-kontorene står overfor en del dilemmaer i forbindelse med å sikre livsopphold, og at de har kommet fram til litt ulike løsninger. Ett av kontorene endte opp med å gi deltakere med behov for livsopphold den samme stønaden; tiltakspenger. Ett av de andre kontorene brukte kvalifiseringsstønad, blant annet begrunnet med at ett annet NAV-kontor i samme forsøk bruker den stønaden. NAV-informanten følte likevel at de tøyde vilkårene for kvalifiseringsstønad i meste laget. Flere, både i og utenfor NAV-systemet, stilte spørsmål ved hensiktsmessigheten i å overlate skjønnsutøvelsen til det enkelte fylke, og i realiteten til det enkelte NAV-kontor. Enkelte informanter spør seg om ikke man fra sentralt hold kunne utarbeidet en forsøkshjemmel, slik det er gjort i opplæringssektoren fra opplæringsloven, eller avklart hvilken ytelse som vil være egnet i forsøket.

En problemstilling som ser ut til å ta mye energi, er at en del deltakere ser seg nødt til å arbeide ved siden av opplæringen for å forsørge seg og sine. Dermed kan totalbelastningen på den enkelte deltaker bli stor. Det kan i seg selv utgjøre en fare for hvorvidt deltaker greier å nå målet sitt med opplæringen, enten det er å få en delkompetanse eller å fullføre opplæringen. Videre utløser disse sakene et dilemma for NAV-kontorene, og diskusjoner blant de lokale samarbeidspartene: NAV opplever at de verken har praksis for, eller hjemmel til, å gi stønader til personer i opplæring når de samtidig er lønsmottakere. Samtidig trakk andre informanter fram at deltakere kan miste motivasjonen for opplæringen dersom de opplever at stønaden er for lav og de ikke får en rask avklaring på hva som skjer med stønaden hvis de jobber parallelt med opplæringen. Ved flere læresteder var denne typen saker vanskelige i samarbeidet mellom NAV og de andre partene.

## Oppsummering

---

Både caseundersøkelsen og analyser av deltakerdata viser at forsøksstedene ikke har kommet like langt i implementeringen. Det kan være flere grunner til dette. Deltakersammensetning kan være én forklaring. En annen faktor kan være forsøkets kompleksitet, i form av antall lærefag, deltakere og bedrifter, samt hvordan ansvar og oppgaver fordeles mellom de lokale samarbeidspartene. Vi har blant annet sett at den

mest komplekse forsøksorganisasjonen i casestudien har hatt større utfordringer med framdriften enn de andre.

Casestudien har også vist at de ulike forsøksorganisasjonene har noen organisatoriske sårbarheter. Oppmerksomhet om disse sårbarhetene er viktig i den videre utviklingen av forsøkene og i eventuell overgang til fast drift. En avveining for lærestedene vil være å unngå at forsøket og framdriften blir for avhengig av enkeltpersoner, samtidig som medarbeidere som involveres i mindre stillinger, ikke overbelastes. Vi fant flere eksempler på at det er krevende å involvere medarbeidere i mindre stillinger i forsøket, særlig dersom disse også har andre arbeidsgivere. Forsøksstedene vil trolig ha mye å lære av hverandre her. Kanskje kan man involvere opplæringskontorene for å få mer kontinuitet og redusere sårbarhet?

Et annet poeng vi har merket oss, er at alle informantene er opptatt av deltakernes forutsetninger, enten de er av norskspråklig eller sosial karakter. Selv om det er høy bevissthet om at det ikke er anledning til å velge ut deltakere basert på norsknivå, synes det å være noen variasjoner mellom lærestedene i hvorvidt deltakere med de svakeste norsksferdighetene i det hele tatt vurderes som aktuelle for å delta. Det er rimelig å tro at lærestedenes ulike praksis på dette området, vil påvirke resultatene i form av fullførte moduler og antall avlagte fagprøver. Dette vil være interessant å følge videre i evalueringen.

## 3. Gjennomføring av opplæring i moduler

---

Denne delen av notatet tar for seg funn fra casestudiene om hvordan opplæring i forsøkslæreplanene implementeres. Det gir innblikk i hvordan de nasjonalt gitte premisene i forsøket fungerer i ulike organiseringsmodeller og i ulike faglige eller geografiske kontekster. Hvor lett eller vanskelig er det å tilby modulstrukturert opplæring slik forsøkslæreplanene legger opp til? Har forsøksstedene prøvd ut noe særskilt som kan være nyttig for andre læresteder, eller for det nasjonale forsøket som sådan? Er opplæringen så fleksibel, effektiv og godt tilpasset voksnes behov, som det intensjonen med denne måten å tilby voksenopplæring på, er?

Vi ser nærmere på tre tema som belyser organisering av opplæringen: 1) forsøksstedenes bruk av realkompetansevurdering som en måte å kartlegge kompetanse på, 2) erfaringer med nettbasert opplæring, og 3) erfaringer med å ta i bruk modulstrukturen. Først redegjør vi imidlertid kort for de meste sentrale nasjonale føringene som rammer inn funnene vi presenterer etterpå.

### Nasjonale føringer om organisering av opplæringen

---

Forsøkslæreplanene ivaretar alle kompetansemål fra den ordinære læreplanen i lærefaget for Vg3, i tillegg til kompetansemål fra Vg1 og Vg2 der disse er nødvendige for å bestå fag- og svenneprøven. Modulstrukturen innebærer at kompetansemålene er gruppert i mindre opplæringsenheter. Et sentralt premiss er at deltakerne skal kunne gjøre seg ferdig med den enkelte modul underveis, og at det

dokumenteres ved at lærestedet utsteder et kompetansebevis som stadfester at deltakerne har bestått kompetansemålene i den enkelte modul. Som vi presenterte tidligere i notatet, ser det ikke ut til at lærestedene konsekvent utsteder kompetansebevisene fortløpende. Det kan imidlertid tenkes at deltakere som avbryter eller avslutter opplæringen, får med seg kompetansebevis for moduler de har fått godkjent på det tidspunktet. For å få godkjent en modul, må deltakeren vise kompetanse på hvert kompetansemål i modulen tilsvarende karakteren 2. Hensikten med kompetansebevisene, er at dersom deltakeren får et opphold i opplæringen, eller velger å avslutte opplæringen uten å avlegge fag- og svenneprøve, skal vedkommende kunne dokumentere hvilken kompetanse hen har oppnådd. Det kan være nyttig overfor framtidige arbeidsgivere, og det kan gjøre det enklere å fortsette opplæringen på et senere tidspunkt, eller ved et annet opplæringssted.

I den enkelte læreplan angis strukturen på opplæringen, det vil si i hvilken rekkefølge modulene skal gjennomføres i. Det eneste som er likt på tvers av alle forsøkslæreplanene, er at modul 1 skal tas som første modul, men at den kan tas parallelt med én av de øvrige modulene i lærefaget. Modul 1, *Inngang til modulstrukturert fag- og yrkesopplæring*, er lik på tvers av forsøkslæreplanene, og omfatter kompetansemål for fellesfagene norsk Vg1/Vg2 og samfunnsfag Vg1/Vg2. Utover dette er det ikke utviklet egne moduler for fellesfagene, det vil si matematikk, engelsk, naturfag og norsk Vg1/Vg2. I stedet er kompetansemål fra ett eller flere av fellesfagene, som er relevante for yrkesutøvelsen i det enkelte lærefaget, integrert i de øvrige modulene i læreplanene.

Ellers varierer strukturen og kravene til hvilken rekkefølge modulene skal tas i, mellom læreplanene. Læreplan for gjenvinningsfaget er for eksempel den eneste læreplanen der alle modulene må tas i en bestemt rekkefølge. På motsatt side finner vi læreplanene for salgsfaget og for fiske og fangst, der modulene kan tas i hvilken som helst rekkefølge. De øvrige forsøkslæreplanene har en kombinasjon av moduler som kan tas i valgfri rekkefølge, og moduler som må tas først, sist, eller på et annet bestemt tidspunkt i opplæringen.

## Bruk av realkompetansevurdering i forsøket

Ett av de første trinnene i å utvikle opplæringsløp for den enkelte, er å kartlegge hvilke fagkompetanser den enkelte deltaker har ved oppstart av opplæringen. Formålet er å sørge for at deltakerne ikke trenger å følge undervisning i temaer de allerede har tilstrekkelig kompetanse i, det vil si at deltakers kompetanse er tilsvarende eller høyere enn kompetansemålene. Dette er ett av de konkrete tiltakene som skal korte ned (effektivisere) deltakernes opplæringsløp.

Vi har sett nærmere på hvordan forsøksstedene bruker realkompetansevurdering.

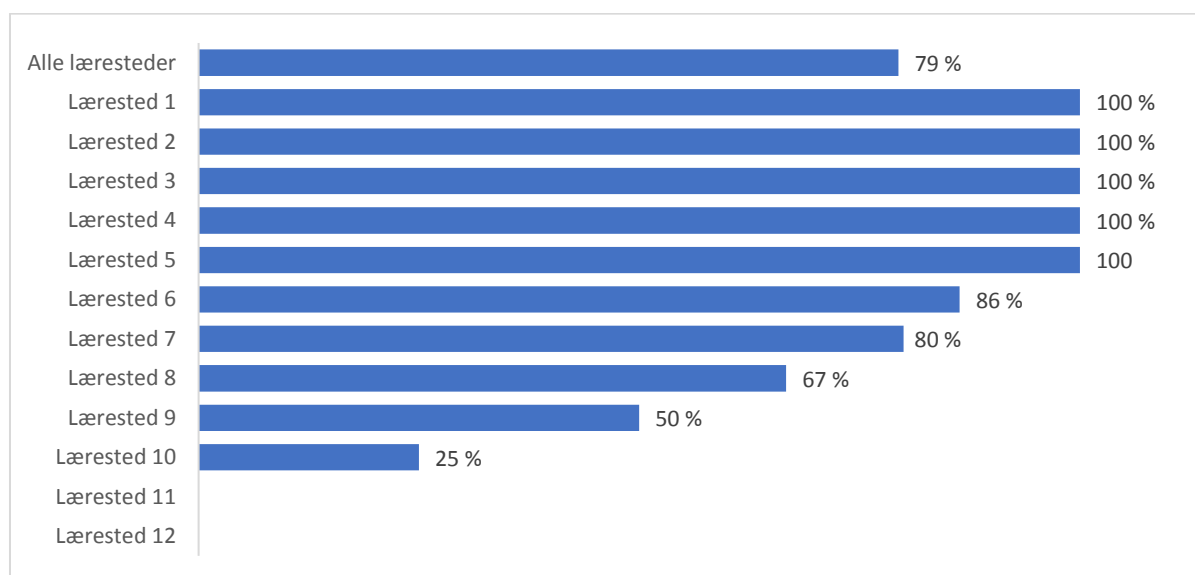
Realkompetansevurdering er en rettighet for personer som har rett til opplæring som er særskilt organisert for voksne etter opplæringsloven § 4A-3, enten det er grunnskoleopplæring eller videregående opplæring. I denne forbindelse er det voksne over 25 år, som har fullført norsk grunnskole eller tilsvarende, og som ikke har fullført videregående opplæring, som har rett til å bli realkompetansevurdert. Som nevnt tidligere, er det i forsøket åpnet for at også personer som ikke har rett til opplæring etter §4A-3, kan delta i forsøket. Vi kan dermed ikke slå fast at alle deltakere har rett til realkompetansevurdering, men det vil gjelde svært mange.



Formålet med realkompetansevurdering er at den voksne skal kunne bygge videre på den kompetansen han/hun har tilegnet seg på ulike arenaer tidligere, og dermed få et avkortet og tilpasset opplæringstilbud for å oppnå yrkeskompetanse. Prinsipielt er realkompetansevurdering en vurderingsform på linje med andre vurderingsformer i grunnopplæringen for voksne. Det vil si at det å få godkjent et fag gjennom realkompetansevurdering er likeverdig med andre sluttvurderinger etter forskrift til opplæringsloven kap. 4, jf. § 4-13. Realkompetansevurdering er særlig relevant i forbindelse med forsøket, fordi det er i alles interesse at opplæringen bygger på det den enkelte kan fra før, og fordi det er en hensikt med forsøket at opplæringen gjennomføres raskt og effektivt. I tillegg kan realkompetansevurdering være et nyttig verktøy for å tilpasse opplæringen til den enkeltes behov. Det er utviklet nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering, i den hensikt å bidra til god kvalitet på realkompetansevurderingene og lik praksis i fylkeskommunene.<sup>5</sup>

I deltakerrapporteringen har vi bedt lærestedene rapportere om hvorvidt den enkelte deltaker har blitt realkompetansevurdert. Resultatene så langt viser at tre av fire deltakere i forsøket er realkompetansevurdert, jf. øverste søyle i figur 7 (neste side). Deltakerrapporteringen gir imidlertid ikke informasjon om hvilke fag det er foretatt realkompetansevurdering i, bare om det er gjort eller ikke. Casestudien tyder på at det varierer hvor mange fag lærestedene foretar realkompetansevurdering i, noe vi vil se senere. Først skal vi imidlertid kommentere resultatene i figur 7, som viser analyser av deltakerrapporteringens resultater på lærestedsnivå. Her ser vi at det er forholdsvis store variasjoner i andelen deltakerne som blir realkompetansevurdert. Majoriteten av lærestedene foretar realkompetansevurdering av alle eller de fleste deltakerne. Fire læresteder skiller seg ut ved at en langt lavere andel deltakere har fått realkompetansevurdering. Det er både større og mindre læresteder blant disse fire, og to av dem har ikke rapportert inn realkompetansevurdering av noen av sine deltakere. Noen av lærestedene tilhører også samme fylke.

**Figur 7: Realkompetansevurdering totalt og fordelt på lærested. (Prosent)**



Det kan være flere forklaringer på de store variasjonene på lærestedsnivå. Mange informanter uttrykte at det er krevende å foreta realkompetansevurdering av deltakere med svake norskferdigheter. Vi oppfatter at språkutfordringene kan gjelde flere fag, men særlig tekniske fag. Det henger sammen med at det i disse

<sup>5</sup> Utdanningsdirektoratet. *Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring*. Utgitt februar 2014.

fagene er nødvendig å bruke spesialiserte faguttrykk for å avdekke kompetanse, og det er vanskelig å vurdere om deltakeren kan faguttrykk eller forstår faglige sammenhenger når vedkommende kun kan fortelle om dette på et annet språk. Som vi har vært inne på tidligere, har noen læresteder mange deltakere med svake norskerferdigheter, og en kunne tenke seg at det var disse som har realkompetansevurdert få deltakere. Slik er det imidlertid ikke; vi finner flere av disse lærestedene i den øverste halvdel av figur 7.

Casestudien bekrefter variasjoner mellom lærestedene i bruk av realkompetansevurdering. En av variasjonene er hvorvidt realkompetansevurdering ble systematisk vurdert for alle eller bare noen deltakere, og om det ble gjort i alle fag. Ett lærested realkompetansevurderte samtlige deltakere, både i modul 1 og i lærefaget. Ett annet lærested realkompetansevurderte alle deltakere i modul 1, mens det varierte mer i lærefagene. Ved det tredje lærestedet virket det noe mer tilfeldig hvorvidt realkompetansevurdering ble gjennomført; enkelte hadde fått det mens andre hadde det ikke.

Vi oppfatter at det var ulike grunner til at lærestedene ikke gjorde en full realkompetansevurdering. Språkutfordringen er allerede nevnt. Andre forklaringer som kom fram i casestudien, handlet om at de opplevde det som ressurskrevende å foreta realkompetansevurdering i alle fag, fordi en da må engasjere en rekke faglærere i dette arbeidet. Dette ble særskilt pekt på når det gjaldt fellesfag, men man kan tenke seg at ressursargumentet kan gjelde flere fag. Ved ett sted løste man dette ved at realkompetansevurderingen ble foretatt i et tolkningsfelleskap<sup>6</sup> av en erfaren lærer, som riktignok selv ikke hadde fagbrev i det aktuelle lærefaget, og en medarbeider fra den enkelte deltakers opplæringsbedrift. Noe av begrunnelsen for å involvere bedriften var at det kan variere mellom bedrifter hva som er relevante tegn på kompetanse i et gitt kompetansemål, f.eks. avhengig av hvilke typer varer og tjenester de produserer. Kanskje kan dette lærestedets løsning være et svar på noen av ressursutfordringene om realkompetansevurdering i andre forsøk? Eller er det slik at lærestedene står overfor et valg mellom å innfri retten til god realkompetansevurdering på den ene siden, og å sikre at den som gjennomfører realkompetansevurderingen har tilstrekkelig fagkompetanse i læreplanen, på den andre siden?

I forlengelsen av dette poenget, er det verdt å nevne at casestudien tydet på at det er varierende kompetanse og trygghet blant lærerne i å foreta realkompetansevurderinger. Kan forsøket være en egnet anledning for fylkeskommunene til å heve lærernes kompetanse på realkompetansevurdering? Vi fant eksempler på faglærere som selv gjennomførte realkompetansevurderingen, men samarbeidet med bedrifter om å definere tegn på kompetanse i ulike kompetansemål. Vi oppfattet dette som en interessant måte å utarbeide en lokal læreplan på. Vi tror videre at slike faglige samarbeid på tvers av bedrifter og lærested/lærere kan være svært utviklende for begge parter, og bidra til å skape gode og nyttige relasjoner i det videre arbeidet.

## Modul 1: Utprøving av nettbasert undervisning

Alle de tre lærestedene tilbød klasseromsundervisning i modul 1 med lærere med fagbakgrunn i samfunnsfag eller norsk. Vi finner noen mindre variasjoner i omfang (antall timer) og intensitet i opplæringen. Noen av lærestedene prøvde også ut enkelte mindre justeringer: Ett lærested ga opplæring i noen av kompetansemålene i modul 1 i bedrift, og ved et annet lærested prøvde man ut deltakelse fra yrkesfaglærere i enkelte økter for å styrke innlæring av fagspesifikke begreper. Informanter ved flere læresteder trakk fram at det kunne være aktuelt å organisere noe av opplæringen i de øvrige modulene som klasseromsundervisning, både for å jobbe med språk, fellesfag og teori i programfaget.

---

<sup>6</sup> Jf. punkt 8.2.2 i *Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring*.

En av de interessante utprøvingene blant lærestedene var utforskning av nettbasert undervisning. Det ble primært gjort innenfor modul 1. Fleksibel og nettbasert opplæring kan være et viktig virkemiddel for å kunne tilby modulstrukturert voksenopplæring på mindre steder, der det verken er stort nok deltakergrunnlag eller tilstrekkelig lærerressurser til å tilby opplæring av nødvendig kvalitet, uten at deltakere eller lærere må reise langt. Basert på fylkenes søknader om forsøk, vet vi at flere prøver ut fleksible og nettbaserte virkemidler i forsøket. Det kan være flere fordeler med disse virkemidlene i den modulstrukturerte opplæringen. For det første kan det være en måte å effektivisere opplæringsløpet på. F.eks. kan deltaker følge opplæring i modul 1 i bedriftens lokaler, og deretter bruke resten av arbeidsdagen på opplæring i andre moduler. Dermed kan flere moduler tas parallelt, uten at deltaker har reisetid mellom skole og bedrift. For det andre brukes fleksibel opplæring mye i etter- og videreutdanning fordi flere av arbeidsmåtene innebærer at opplæringen kan tas hjemme og på den tiden av døgnet som passer best for den enkelte deltaker. Det gjelder arbeidsmåter som ikke krever at lærer og deltaker deltar samtidig. Dette gir gode mulighet for å tilpasse opplæringen til «voksne liv», der deltaker skal følge opplæring samtidig med annet arbeid, omsorgsoppgaver og andre forpliktelser. For det tredje kan fleksibel og nettbasert undervisning effektivisere bruken av lærerressurser, og satt på spissen kan disse virkemidlene avgjøre hvorvidt deltakere i mindre distriktskommuner kan få et tilbud om modulstrukturert opplæring eller ikke.

Opplæringen innebar primært to elementer: det som kan omtales som digitale klasserom i sanntid (webinar)<sup>7</sup> og en digital læringsplattform (LMS). Siden digital læringsplattform er et mye brukt verktøy både i ordinær fag- og yrkesopplæring og i forsøket, har vi utelatt noen nærmere redegjørelse av dette. Webinarene var organisert slik at undervisningen ble gitt ved ett lærested, og kringkastet via Skype til deltakere ved andre læresteder i fylket. De deltakerne som bodde i den kommunen hvor opplæringen rent fysisk ble gitt, var fysisk tilstede i undervisningen.

Informantene ga uttrykk for at webinarne ikke hadde fungert så godt som man hadde håpet. Læreren opplevde at det var vanskelig å formidle lærestoffet og engasjere til felles refleksjon og diskusjon slik planen var, og flere av deltakerne fortalte at det var vanskelig å følge med. En forklaring som ble trukket fram av informantene, var at mange av deltakerne hadde norskspråklige utfordringer. Det førte til at de språklig sterkeste deltakerne tok rollen som «videreformidlere» av det læreren hadde fortalt til de andre deltakerne. Flere forble likevel passive, og lærerne hadde vanskelig for å lede og stimulere til gruppediskusjoner når en del av deltakerne verken var til stede eller forstod alt som ble sagt. Det var heller ikke så lett for lærerne å få innsikt i den enkelte deltakers individuelle behov, eller å gi så tett individuell oppfølging som enkelte kanskje hadde behov for. Slike utfordringer kan forsterkes dersom deltakerne ikke kjenner hverandre så godt fra før, noe de rimeligvis ikke gjør i oppstart av forsøket. Noen deltakere ville kanskje brukt litt tid på å bli kjent før de deltok i en gruppediskusjon uansett, og behovet for å skape den trygge relasjonen og klassemiljøet som er nødvendig for å lære, kan være ekstra viktig blant deltakere som kan ha ulike typer utfordringer.

Poenget med å gjengi dette eksemplet er at det synliggjør noen suksesskriterier og barrierer ved å ta i bruk fleksible og nettbaserte virkemidler for målgruppen i forsøket. Eksempelet viser blant annet at bruk av fleksible, nettbaserte opplæringsmåter i modulstrukturert voksenopplæring krever god planlegging, blant annet for hvordan det kan skapes gode relasjoner og et trygt læringsmiljø for deltakerne. Det kan være nødvendig å lage strategier for hvordan deltakere med svake norsksferdigheter skal få den nødvendige språklige støtten underveis i en fleksibel opplæring, slik at de kan delta aktivt og ha både et språklig og et faglig utbytte. Lærestedet pekte selv på at det å ha en lærer fysisk tilstede på hvert opplæringssted, kunne være ett svar. Spørsmålet er om det er en farbar vei på sikt, dersom noe av hensikten nettopp var å bruke

---

<sup>7</sup> Se *Kvalitet i nettundervisning – en veileder*, utgitt av Fleksibel Utdanning Norge, 2017.

lærekreftene på en ressurseffektiv måte slik at tilbudet skal kunne gis i mindre og griskrendte kommune. En annen løsning kan være å møtes fysisk én eller flere ganger i løpet av opplæringen, slik en gjør i samlingsbaserte etter- og videreutdanningsstudier. En kan også tenke seg at den enkelte deltakers veileder, som er tett på deltakeren, involveres mer ved behov, eller at en prøver ut en pakke der en tar i bruk ulike kombinasjoner av fleksible virkemidler. Her kan det være læringspunkter fra andre prosjekter og ressurser, f.eks. NAFOs pågående pilot med nettbasert tospråklig opplæring i matematikk og naturfag på grunnskolenivå, eller i veilederen *Kvalitet i nettundervisning – en veileder* utgitt av Fleksibel Utdanning Norge.

## Implementering av modulstrukturen

Intensjonen i forsøket er at modul 2 til 6 gjennomføres i en praksis- eller arbeidssituasjon. Som vi var inne på tidligere, er det forskjeller mellom læreplanene hvorvidt modulene må tas i en bestemt rekkefølge eller om det kan bestemmes lokalt.

Ett av lærestedene opererte med en opplæringsplan for den enkelte, der deltaker i samarbeid med bedrift avgjør rekkefølgen på kompetansemål (og moduler) innenfor de rammene som læreplanen setter for strukturen på opplæringen. Det innebar at en del kompetansemål tas parallelt på tvers av moduler. Fordelen med denne framgangsmåten er større grad av medvirkning for deltaker og bedrift, blant annet slik at deltaker ikke får opplæring i mål og moduler som allerede er godkjent gjennom realkompetansevurdering. Ulempen kan være at deltaker ikke blir ferdig med modulene suksessivt, slik modulforsøket legger opp til.

Ved et annet lærested hadde ikke deltakerne egen opplæringsplan, men fulgte den strukturen som faglærerne hadde utviklet. Her ble det fremhevet at både læreren og bedriften ønsket en struktur på opplæringen, og det ble ikke ansett som særlig realistisk at deltakerne selv skulle få bestemme rekkefølgen på kompetansemålene. I dette tilfellet vil deltakerne bli ferdig med modulene sekvensielt. Med en fast struktur blir det imidlertid vanskeligere å tilpasse opplæringen til den enkeltes behov, for eksempel dersom en deltaker har fått godkjent den modulen som det er bestemt at skal gis opplæring i de neste månedene. Det kan også tenkes at sammenhengen mellom den opplæringen som gis av henholdsvis faglærere og bedrift, svekkes.

Det synes altså å være en gjengs erfaring på tvers av begge de nevnte lærestedene at modulstrukturen fungerer litt annerledes i virkeligheten enn på papiret, blant annet ved at deltakerne jobber naturlig med kompetansemål fra ulike moduler når de følger den ordinære produksjonen i en bedrift. Samtidig ser vi også eksempler fra bedriftene på at den praktiske opplæringen følger bedriftens behov eller produksjonsplan, mer enn modulstrukturen:

*Vi følger mer den modul-u-strukturerte opplæringen, vi [latter]. Vi kan ikke følge den strukturen her, det går ikke. Her blir det en del hopping. Om sommeren har vi buffet og full à la carte. Det er selskaper, busser, kurs – så han [deltaker] er jo borti alt. Oppgavene [knyttet til den formelle opplæringen] og praksis går ikke alltid helt parallelt.*

Det denne informanten ga uttrykk for, er at bedriften ikke har anledning til å gi opplæring i andre temaer enn den produksjonssyklusen som styres av markedets etterspørsel.

En annen innvending til gjeldende modulstruktur, var at den temabaserte modulstrukturen innebærer at deltakeren skal utvikle kompetanse fra et grunnleggende til et avansert nivå innenfor ett tema, før de får grunnleggende opplæring i andre temaer. En av bedriftsinformantene beskrev problemstillingen slik:

*I modulstrukturert voksenopplæring skal et tema gjøres ferdig før man begynner på neste. Men det er ikke slik vi driver opplæring, og hva som er naturlig progresjon. Så nå følger vi et annet opplegg: vi tar alt det grunnleggende først, på de ulike temaene. Dette trenger ikke å gjelde for alle [forsøks]fag, men det gjelder for oss; det er bedre å få prøvd flere ting over en lengre periode. Innenfor hver modul går du fra veldig grunnleggende ting til veldig avansert før du går over til neste tema. [Men] det tar tid å lære disse tingene. Vi plukker [derfor] litt herfra og derfra fra de ulike modulene, for å ha en mer periodestruktur.*

Denne informantens innvending var at når deltaker skal utvikle kompetanse i avanserte ferdigheter, bør det funderes på en grunnleggende forståelse for temaer som dekkes i andre moduler i faget. Resonnementet er da at når modulstrukturen følges slik den er tenkt, ved at det gis opplæring i én og én modul av gangen, får ikke deltakeren tilstrekkelig grunnlag for å utvikle den kompetansen hen skal i de mer sammensatte eller avanserte kompetansemålene.

Et spørsmål som kan reises i den forbindelse, er om det faktisk er forsøkets prinsipper og læreplanenes modulstruktur som er til hinder, eller om det er måten modulstrukturen forstås og praktiseres på. Innebærer godkjenning av en modul at deltaker ikke kan fortsette å jobbe med kompetansemål fra en allerede godkjent modul? Kan den enkelte deltakers individuelle opplæringsplan fungere som et levende dokument, der mål om å videreutvikle kompetanse i allerede gjennomførte moduler kan nedfelles både for deltaker, instruktør og lærer?

Et annet perspektiv kom fram i et intervju med en bedrift som gir opplæring i produksjonsteknikk:

*HMS og kvalitet er med hele veien, vi plukker på det hele veien. Modulene er litt integrerte, så det fungerer ikke slik her at en tar én og én modul.*

Også denne informanten uttrykte at de ikke greier å følge modulstrukturen. Sitatet viser imidlertid et annet interessant poeng: Selv om kompetansemål knyttet til HMS og kvalitet er organisert i egne moduler som må godkjennes tidlig i løpet, så er dette noe de jobber med gjennom hele opplæringsløpet. Vi tar også med et tilsvarende eksempel fra et annet lærested:

*Det de ofte ikke får godkjent i modul 2, er norskoppgavene. Så da har norsklæreren fortsatt å gi oppgaver i norsk i modul 2, mens faglærer går videre til neste modul. Så kommunikasjonen med faglærer er kjempeviktig. De er nøkkelpersoner for at deltakerne og bedriften skal skjønne hva som skjer.*

Kan en tenke seg en tilsvarende logikk for alle lærefag, eller er dette problematisk i forhold til forsøkets intensjon?

Et annet spørsmål er om deltakere med stor kapasitet kan jobbe hovedsakelig med én modul for å få den godkjent, men samtidig kvittere ut kompetansemål i en annen modul som er knyttet til bedriftens produksjonsmodus? I en opplæringsbok som er utviklet ved et av forsøksstedene, er det et bærende prinsipp. Opplæringsboken gir innledningsvis en oversikt over rekkefølgen som lærestedet har bestemt at

modulene skal tas i, der hver modul angis å vare i tre måneder for deretter å bli godkjent. Det interessante er imidlertid at én av produksjonsmodulene er planlagt som en *gjennomgående* modul, som det kan kvitteres ut kompetansemål fra gjennom hele opplæringsløpet.

En av begrunnelsene lærestedet gav for å lage en fastlagt tidsplan for gjennomføring av den enkelte modul, var at «det er faglærere som har dette som en jobb, og de trenger jo en viss struktur på sin jobb». En annen forklaring var at bedriftene ønsket en slik fastlagt struktur. En ulempe med denne tilnærmingen er at deltaker selv ikke får bestemme rekkefølgen på modulene, slik hen i prinsippet skal kunne gjøre. Hvor viktig er dette prinsippet, sett opp imot behovet for lærere og bedrifter til å strukturere opplæringen? Er modellen med én tverrgående modul et nyttig grep i flere lærefag, eller er det et brudd på prinsippet om modulstruktur, som begrenser deltakernes mulighet til å få delkompetanser underveis i løpet?

I denne sammenhengen er det verdt å peke på at fylkeskommunen, representert ved det enkelte lærested, i noen grad er avhengig av bedriftenes vilje til å endre sin opplæringspraksis i tråd med modulstrukturen. Dersom det i utgangspunktet har vært krevende for et lærested å rekruttere bedrifter til å delta i forsøket, kan det oppleves vanskelig å kreve ytterligere justeringer i måten bedriften gir opplæringen på. I forbindelse med utvidelsen av forsøket kan man kanskje tenke seg at opplæringskontorene kan spille en konstruktiv rolle her.

Det sentrale premisset i forsøket er å reelt sett prøve ut virkemidlene slik de er utformet, inkludert en modulstrukturert læreplan der den enkelte modul godkjennes underveis. På den andre siden skal vi ikke utelukke at forsøket viser at (noen av) læreplanene, eller at prinsippene knyttet til modulstrukturen, må justeres dersom det besluttes å foreta en nasjonal utrulling av modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Så langt kan vi konkludere med at en del forsøkssteder strever med å implementere prinsippene for modulstrukturen, og at de gjør enkelte justeringer og kompromisser for å imøtekomme ulike aktørers behov innenfor rammene av forsøket. Hvordan forsøksstedene jobber videre med å gi opplæring i modulstrukturen, både i det opprinnelige forsøket og i utvidelsen, er et spennende og viktig tema å følge videre.

## Oppsummering

---

Vi har i denne delen tatt for oss funn knyttet til tre forhold ved den lokale organiseringen av opplæringen: realkompetansevurdering, nettbasert opplæring og bruk av modulstrukturen. Følgeevalueringen viser at tre av fire deltakere i forsøket har blitt realkompetansevurdert. Det er imidlertid variasjoner mellom lærestedene i hvor mange av deltakerne som har fått realkompetansevurdering, og om det praktiseres i alle fag eller bare i noen fag. Språk er en av hovedutfordringene ved å gjennomføre realkompetansevurdering av deltakere i forsøket, men vi ser også tegn på varierende grad av trygghet, kompetanse og ressurser til dette arbeidet. På den andre siden viser evalueringen eksempler på at lærestedene trekker på bedriftenes kompetanse i arbeidet med realkompetansevurdering. Vi tror det kan være nyttig inn i lokalt læreplanarbeid, samt for å skape helhet i opplæringen og gode relasjoner mellom lærested og bedrifter.

Modul 1 gjennomføres hovedsakelig som klasseromsundervisning ved lærestedet. Flere læresteder ser også behov for å gjøre mer av den teoretiske opplæringen i lærefagene i klasserom. Ett av forsøksstedene har prøvd ut bruk av webinar i opplæringen, primært i modul 1. Erfaringene fra utprøvingen var imidlertid

at deltakernes norskspråklige utfordringer ble en ekstra stor barriere i denne modellen. Det kan blant annet skyldes at det er vanskeligere å etablere en trygg og tett relasjon mellom lærer og deltakere når disse ikke er fysisk samlet. Bedre planlegging og tilrettelegging for deltakere med svake norskspråklige og sosiale forutsetninger kan være ett suksesskriterium for å få en slik modell til å fungere i opplæring av forsøkets målgruppe.

Evalueringen viser at modulstrukturen kan fungere annerledes i virkeligheten enn på papiret. Vi ser at det flere steder er behov for at den praktiske opplæringen må følge bedriftens produksjons- eller driftsbehov, og at deltakerens opplæring, dvs. hvilke kompetansemål hen går gjennom når, i stor grad bestemmes av dette. Videre har vi sett at lærestedene skiller seg noe fra hverandre i grad av deltakermedvirkning når rekkefølgen på kompetansemål og moduler fastsettes. Avslutningsvis har vi merket oss noen utfordringer knyttet til modulstrukturen, som handler om 1) hvorvidt sekvensielle løp er mulig, det vil si om moduler kan avsluttes og godkjennes underveis; 2) hvorvidt lærestedets modell er fleksibel nok til at opplæringsløpet kan tilpasses den enkelte deltakers behov (f.eks. dersom en deltaker har fått godkjent en modul gjennom realkompetansevurdering), og 3) sammenheng mellom opplæringen som gis av henholdsvis lærere og bedrift.