

Rapport 2:2022

Forberedende voksenopplæring

Evaluering etter fire år med forsøk



Hilde Lerfaldet
Amund Eikrem
Eva Marit Kristoffersen

Hilde Lerfaldet, Amund Eikrem, Eva Marit Kristoffersen

FORBEREDENDE VOKSENOPLÆRING

EVALUERING ETTER FIRE ÅR MED FORSØK

Ideas2evidence rapport 2/2022



IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap

© ideas2evidence 2022

ideas2evidence

Villaveien 5

5007 Bergen

Telefon: 91817197

post@ideas2evidence.com

Bergen, januar 2022

ISBN 978-82-8441-016-6

Forord

Dette er ideas2evidence sin tredje delrapport i følgeevalueringen av forsøket med forberedende voksenopplæring. Evalueringen gjennomføres i samarbeid med Samfunns- og næringslivsforskning (SNF) og Høgskolen i Innlandet (INN), og gjøres på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. I tillegg til de tre delrapportene, har SNF utarbeidet en delrapport om foreløpige effekter av forsøket.

Forsøkets målsetning er å bidra til at flere voksne som mangler kompetanse gjennomfører opplæring, som igjen skal legge grunnlag for en mer varig tilknytning til arbeidslivet. Dette skal oppnås ved å gjøre opplæringen mer fleksibel og relevant for voksne. Forsøket startet i 2017, ble utvidet i 2019 og avsluttes i 2023. I Meld. St. 21 (2020-2021) ble modulstrukturert opplæring anbefalt som hovedmodell for grunnopplæring for voksne i framtiden.

I denne rapporten oppsummeres forsøkets status, fire skoleår etter oppstarten. Rapporten baserer seg på dybdestudier ved seks opplæringssentre, spørreundersøkelser blant lærere og ledere og individdata om deltakerne i opplæring.

Vi vil takke alle som har delt av sin tid og kunnskap ved å bidra til datainnsamlingen. En særlig takk går til opplæringssentrene som deltok i casestudien og til alle som har lagt ned mye arbeid i å rapportere deltakerdata. Takk også til Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse og Kunnskapsdepartementet for samarbeidet så langt. Rapporten er utarbeidet av ideas2evidence, men vi vil også takke Marte Monsen ved INN for innspill til rapporten.

Oslo,

Januar, 2022

Innhold

Sammendrag	1
Deltakerne.....	1
Fleksibilitet i opplæringen	1
Læreplaner	3
Vurdering, dokumentasjon og resultater	3
Kombinasjonsklasser	4
Kapittel 1 – Bakgrunn og problemstillinger	5
Bakgrunn og utvikling	5
Modulstrukturert voksenopplæring.....	6
Evalueringsoppdraget	7
Metode og data.....	8
Avgrensninger.....	11
Rapportens oppbygging	11
Kapittel 2 – Målgruppe og deltakere	13
Rekruttering og antall deltakere	13
Målgruppe for forsøket.....	16
Kjennetegn ved deltakerne	19
Oppsummering og diskusjon.....	27
Kapittel 3 – Fleksibilitet i opplæringen	29
Hvordan skal forsøket bidra til fleksibilitet?.....	30
Tilpasning av opplæringens omfang.....	31
Tilpasning av modulstrukturen	38
Læringsarena – fjernundervisning og praksis i bedrift	39
Hvilke deltakere er det utfordrende å tilpasse for?.....	43
Tilbud til deltakere som bare skal lære norsk.....	47
Oppsummering og diskusjon.....	49
Kapittel 4 – Forsøkslæreplanene.....	51
Ulike aktørers overordnede vurderinger av læreplanene.....	52

Vurderinger av de ulike læreplanene	59
Oppsummering og diskusjon	73
Kapittel 5 – Vurdering, dokumentasjon og resultater	75
Vurderingsarbeid	75
Overgang mellom moduler	77
Vurderingsuttrykk	79
Kompetansebevis	81
Eksamensordningen	84
Fullføring	86
Læringsresultater	88
Oppsummering og diskusjon	90
Kapittel 6 – Kombinasjonsklasser	93
Hva er kombinasjonsklasser?	94
Organisering	96
Modulstrukturen	101
Læreplaner og vurderingsarbeid	111
Oppsummering og diskusjon	117
Litteratur	119
Appendiks 1 – Metodiske valg	123
Appendiks 2 – Spørreskjema til lærere	125
Appendiks 3 – Spørreskjema til prosjektledere	141

Sammendrag

Dette er tredje delrapport i en flerårig følgeevaluering av forsøket med forberedende voksenopplæring. Evalueringen gjennomføres på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Forsøkets målsetning er å bidra til at flere voksne som mangler kompetanse, deltar i og gjennomfører grunnskoleopplæring for voksne. Det skal igjen legges grunnlag videre utdanning og for at flere får en mer varig tilknytning til arbeidslivet. Dette skal oppnås ved at opplæring på nivået under videregående opplæring, blir mer fleksibel og relevant for voksne. Samordning mellom ulike opplæringsordninger, skal også bidra til effektiv opplæring. Forsøket startet i 2017 og avsluttes i 2023, og modulstrukturert opplæring er anbefalt som hovedmodell for grunnopplæring for voksne i framtiden (Meld. St. 21 (2020-2021)).

Temaet for denne rapporten er hvordan forsøkets virkemidler og den lokale implementeringen av disse, har foregått og fungert - fire skoleår etter oppstarten. Rapporten baserer seg på dybdestudier ved seks opplæringscentre, spørreundersøkelser blant lærere og ledere og individdata om deltakerne i opplæring.

Deltakerne

Til nå har nesten 8800 deltakere blitt rekruttert til forsøket, og i opplæringsåret 2020/2021 deltok omtrent 4200 personer i FVO.

Et av de sentrale utviklingstrekkene i forsøket, er at det har blitt færre deltakere per opplæringscenter i løpet av forsøket. To av tre sentre har nå under 75 deltakere. Reduksjonen i antall deltakere, skyldes hovedsakelig redusert innvandring til og bosetting i Norge, ettersom hovedgruppa av deltakere i FVO har minoritetsspråklig bakgrunn (97,5 pst.). Finansieringen av opplæringen henger sammen med antallet deltakere, og en del sentre har måttet nedbemanne. Et lavt deltakerantall og færre ansatte – parallelt med føringer om høy grad av organisatorisk fleksibilitet i forsøket, skaper utfordringer for mange opplæringscentre.

Det er ikke bare antallet deltakere, men også sammensetningen av deltakergruppa, som har endret seg over tid. Andelen kvinner har økt, og i skoleåret 2020/21 var to av tre deltakere kvinner. Vi knytter dette til kjente demografiske endringer blant de som innvandrer til Norge. Kvinnelige deltakere er noe eldre enn mannlige, og gjennomsnittsalderen har dermed økt. Flere deltakere har omsorgsansvar nå enn tidligere, som nok også skyldes at kvinneandelen har økt. Personer med bakgrunn fra fem land utgjør omtrent to tredeler av deltakergruppa: Syria, Eritrea, Somalia, Afghanistan og Sudan.

Vi ser de siste to årene også en utvikling i retning av at deltakerne har bodd litt lenger i Norge før de blir tatt inn i FVO. Deltakerne har i gjennomsnitt omtrent ti års skolegang fra Norge og utlandet før de starter i FVO. Likevel har mange deltakere lite tidligere skolegang; nesten én av fem deltakere hadde under seks års skolegang i 2020/21. Ellers har en større andel av deltakerne fullført introduksjonsprogram og norskopplæring, før de blir tatt inn i FVO.

Fleksibilitet i opplæringen

Forsøket skal øke fleksibiliteten i opplæringen på flere måter. Læreplaner som er inndelt i moduler, og mulighet til å delta i kun enkeltmoduler, enkeltfag eller fullt opplæringsløp, er blant virkemidlene.

Hvilke fag og moduler den enkelte deltaker i, skal tilpasses den enkeltes behov og medbrakte kompetanse. Videre skal tilpasning til ulike livssituasjoner, som arbeidsdeltakelse og omsorgsansvar, og bruk av flere typer læringsarenaer, bidra til fleksibilitet.

Vi finner at de fleste deltaker i alle fag, men langt fra alle moduler. Seks av ti starter for eksempel på en høyere modul enn modul 1. Det tilsier at sentrene gjør en del tilpasninger. Her er det imidlertid stor variasjon i sentrenes praksis. Mange deltakere starter på samme modulnivå på tvers av fag. Det kan bety at sentrene baserer innplasseringen på en samlet vurdering av deltakernes kompetanse, uten at spesifikke fagkunnskaper tillegges avgjørende betydning. Det er heller ikke alle deltakere som har behov for å delta i ulike moduler i ulike fag. Svarene fra prosjektlederne, tyder på at mellom 13 og 29 pst. av deltakerne har behov for å delta i ulike moduler i ulike fag. Å organisere opplæringen med full fleksibilitet, har også en pris – sett opp imot at flertallet av deltakerne vurderes å ikke ha behov for det. Vi har sett eksempler på at parallelllegging av fag låser opp timeplanen, og gjør det vanskeligere å tilby andre former for fleksibilitet, som tverrfaglig samarbeid eller å jobbe intensivt med enkeltfag i perioder. Som tidligere år, vurderer sentrene også at tilhørighet til faste undervisningsgrupper er viktigere for en del deltakere, enn å kunne veksle mellom ulike nivåer i ulike fag.

Opplæringssentrene gjør også andre tilpasninger, som å tilby mer tid i opplæringen enn stipulert i forsøkets prinsippdokument. Vi ser dessuten at mange sentre har slått sammen opplæringen av ulike modulnivåer i én og samme undervisningsgruppe. Det skyldes dels sentrenes reduserte ressurser. På den ene siden kan et slikt grep trolig øke mulighetene for å bytte mellom modulnivåer. På den andre siden gjør det undervisningen mer krevende, siden det blir større faglige sprik mellom deltakerne i en gruppe.

Det er flere indikasjoner på at modulstrukturen er velfungerende for faglig sterke deltakere. Tilrettelegging av undervisningen og forsering for deltakere med rask progresjon, ser ut til å fungere bra. En del sentre legger likevel ikke til rette for at deltakere kan avslutte opplæringen midt i skoleåret eller forsere enkeltfag, fordi det uansett ikke lar seg gjøre å påbegynne videregående opplæring tidligere. Manglende samordning med videregående opplæring gjør altså at man, per i dag, ikke alltid får tatt ut potensialet som ligger i modulstrukturen for en rask gjennomføring av opplæringen.

Sentrene har vanskeligere for å tilby god tilrettelegging for deltakere som har lav progresjon, svake faglige eller norskspråklige ferdigheter. Mange av deltakerne har dessuten helseproblemer, omsorgsansvar eller andre forpliktelser som er utfordrende å kombinere med full progresjon i opplæringen. Sentrene ser ut til å håndtere dette ved å senke progresjonen i opplæringen, for eksempel ved å utsette oppstart i enkelte fag, og ved å tilby kortere eller undervisningsfri dager. Konsekvensene av dette, blir at deltakerne bruker lenger tid i opplæringen.

Opplæringen i FVO tilbys i all hovedsak som klasseromsundervisning, på dagtid og på ukedager. Fjernundervisning og praksis tas i liten grad i bruk. Årsakene til at praksis ikke er mer i bruk, handler både om at det kan føre til redusert progresjon i fagene deltakerne går glipp av mens de er i praksis, og at det er utfordrende å finne praksisplass til alle deltakerne. De fleste som tilbyr praksis, benytter det overfor deltakere i introduksjonsprogrammet.

Læreplaner

Det er utviklet egne læreplaner til forsøket, som i hovedsak har utgangspunkt i den nasjonale læreplanen *Kunnskapsløftet (LK06)*¹ og *Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2012)*, som er i bruk i førstegangs norskopplæring for innvandrere. Hovedmålet med forsøksplanene er at de skal være bedre tilpasset voksne, inkludert minoritetsspråklige, behov.

Forsøkslæreplanene er i hovedsak godt mottatt, og fungerer godt for voksne deltakere. Vektleggingen av læringsstrategier oppleves som gunstig, og opplæringssentrene mener planene forbereder deltakerne godt på videre skolegang. Dette må sees som positive funn, all den tid kritikken mot læreplanene i LK06 særlig har vært at de ikke var tilstrekkelig tilpasset voksne som målgruppe.

Læreplanene skal ha læringsutbyttebeskrivelser i tråd med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) til og med nivå to, som tilsvarer grunnskolenivå. Likevel oppfatter mange lærere at omfanget på læreplanene er for stort og læringstrykket for høyt. Selv om sentrene i prinsippet kan sette av den tiden de ønsker, opplever de at tiden blir for knapp til å komme gjennom alle læringsmål på en god måte. Opplevelsen av at tiden blir for knapp, henger også sammen med forutsetningene til den deltakergruppa man har. Videre kommer det til uttrykk en bekymring for at læreplanene stiller for høye krav til selvstendighet for en del deltakere. Disse forholdene får særlig negative utslag for læringsutbyttet til deltakere med lite skoleerfaring og lave norskspråklige ferdigheter, mener lærerne. Mange deltakere har ikke tilstrekkelige språklige forutsetninger til å følge undervisningen oppover i modulene.

Det er imidlertid noen tegn på at enkelte grep kan bedre opplevelsen av det høye læringstrykket, som mer vektlegging av tverrfaglig samarbeid, mer språkopplæring gjennom alle fag og periodevis fordypning i enkeltfag. Enkelte informanter foreslår andre grep, som å vie norskopplæring mest oppmerksomhet i starten, for så å introdusere flere fag gradvis. Mange lærere mener også det er utfordrende for deltakerne å lære to språk samtidig, noe som i praksis betyr at undervisning i engelsk er krevende.

Samlet sett oppfattes forsøksplanene som bedre enn de tidligere læreplanene, men det er mye som tyder på at de ikke er differensiert nok opp mot deltakernes ulike behov. Totalt sett ser de ikke ut til å legge godt nok til rette for et godt læringsutbytte for deltakere som har svake lese- og skriveferdigheter når de starter opplæringen.

Vurdering, dokumentasjon og resultater

Fleksibiliteten som modulforsøket legger opp til, tilsier at lærerne må gjøre løpende individuelle tilpasninger til deltakernes behov og nivå. Vi finner at vurderingsarbeid får stor oppmerksomhet ved opplæringssentrene, og at mange har jobbet godt med vurderingspraksiser. Samtidig oppfattes vurderingsarbeidet som krevende, og enkelte sentre ser ut til å ha problemer med å sikre en enhetlig praksis.

¹ Per 2020 er læreplanene i Kunnskapsløftet fornyet, både overordnet del og fagplaner. Utviklingen og innføringen av læreplanene omtales gjerne som fagfornyelsen (Udir, 2021). Forsøkslæreplanene i FVO ble utviklet og innført før dette.

Deltakere kan gå videre til neste modul uten å ha fått forrige modul godkjent. Et stort flertall av lærerne mener det blir vanskeligere å tilpasse opplæringen i slike tilfeller. Mange mener også at disse deltakerne får dårligere læringsutbytte.

Vurderingsuttrykkene for de ulike modulnivåene framstår som velfungerende. Lærerne opplever det likevel som en utfordring å vurdere hva som er norskferdigheter versus fagkunnskap, og språkferdighetene kan stå i veien for at deltakeren får vist fram fagkunnskapen. Dette blir særlig trukket fram i forbindelse med eksamensoppgavene. Mange av lærerne mener likevel at eksamen fungerer godt; og særlig når det gjelder sammenhengen mellom læreplanene og eksamenene.

Ordningen med å skulle utstede kompetansebevis for enkeltmoduler, er lite utbredt, noe som trolig henger sammen med at opplæringssentrene mener de har lite nytteverdi – i alle fall så lenge deltakerne fortsatt deltar i opplæring.

Når det gjelder resultater av opplæringen, ble det, på grunn av covid-19-pandemien, i 2020 og 2021 bare gjennomført eksamen på høsten. Høsteksamen er relativt lite utbredt, og vi har lite datagrunnlag om eksamensordningen. Vi må derfor se på gjennomføringen av moduler og fullføring av opplæringen, for å få noen indikasjoner på foreløpige resultater. For deltakere som fullfører planlagt opplæring, ser det ut til at det vanligste er å fullføre i løpet av det andre eller tredje året man deltar. 90 pst. av de som ble vurdert på modul 1 i forsøkets fjerde år, fikk godkjent modulen, og det samme gjaldt 85 pst. for modul 2. 93 pst. av deltakerne fikk karakteren 2 eller bedre på modul 3, og 94 pst. på modul 4.

Kombinasjonsklasser

Virkemidlene i forsøket prøves også ut i et utvalg av såkalte kombinasjonsklasser. Dette er opplæring som gis på grunnskolenivå til innvandrerungdom, og som tilbys på videregående skoler. Vi finner at både ungdom med rett til videregående opplæring og ungdom med rett til grunnskole for voksne, deltar i kombinasjonsklassene. Både lærere fra kommunal voksenopplæring og videregående opplæring underviser i tilbudene – som anses å være et godt grep. Det er en kompleks organisasjon som skal implementere FVO i kombinasjonsklassene, og det varierer en del hvorvidt skolene får til et smidig samarbeid mellom de ansvarlige partene. Vi har gått i dybden på tilbudet ved enkelte skoler, og suksesskriterier som trekkes fram ved organiseringen der, er: en sentral avtale mellom fylket og kommunene, tilgang til felles arbeidsverktøy, jevnt fordelte ansvarsforhold og gode personlige relasjoner.

Forsøket har jevnt over bidratt til mer refleksjon og utprøving av pedagogiske praksiser, men det er vanskelig å få nok tid til samarbeid og felles utvikling. Videre oppleves modulstrukturen å gi bedre nivåtilpasning og fleksibilitet. Lærerne syns imidlertid det er vanskelig å tilby den grad av tilpasning som modulstrukturen legger opp til. Det kan blant annet skyldes at deltakerne i kombinasjonsklasser får kortere tid på seg til å fullføre enn deltakere i ordinær FVO gjør, fordi tilbudet om kombinasjonsklasser gjerne varer ett-to år. Dermed har lærerne også en krevende jobb; de underviser i flere modulnivåer i én og samme gruppe. Lærerne melder dessuten om store faglige og utenomfaglige behov i deltakergruppa.

Et flertall av lærerne vurderer at læreplanene er bedre tilpasset målgruppa enn Kunnskapsløftet, men en del mener de har for mange mål ut fra tiden til rådighet. Noen mener også at planene ikke er så godt tilpasset ungdom tematisk.

Kapittel 1 – Bakgrunn og problemstillinger

Dette er tredje rapport i den pågående følgeevalueringen av forsøk med modulstrukturert grunnskoleopplæring for voksne, kjent som Forberedende voksenopplæring (FVO). Rapporten er utarbeidet med grunnlag i kunnskap om og erfaringer fra forsøkets fire første år.

I dette første kapittelet beskriver vi kort bakgrunnen for forsøket og for vårt evalueringsoppdrag. Vi presenterer vårt evalueringsdesign og datakildene som ligger til grunn for rapporten.

Bakgrunn og utvikling

Flere trekk ved samfunnsutviklingen det siste tiåret har understreket betydningen av voksnes kompetanse. Norske arbeidstakere har generelt høyt utdanningsnivå, og bedriftene er avhengige av arbeidskraft med høy kompetanse. I et samfunn hvor kompetanse er inngangsbilletten til arbeidsmarkedet, er det fare for at de som mangler relevant kompetanse, faller utenfor både arbeids- og samfunnsliv. Spørsmål om hvordan samfunnet skal forhindre utenforskap, og sikre de som har falt utenfor en vei tilbake, har derfor meldt seg. Det siste tiåret har vi sett brå endringer, som har satt utenforskap på dagsorden. I årene før forsøket ble satt i gang, hadde Norge unormalt høy arbeidsledighet som følge av brå fall i oljeprisen, og de siste årene har covid-19-pandemien sendt mange personer ut i arbeidsledighet. Dette har skapt debatt om hvordan samfunnet best kan legge til rette for en varig tilknytning til arbeidslivet for flest mulig.

Tilbudet til voksne som på grunn av manglende kompetanse ikke deltar i arbeidslivet, har lenge vært diskutert, og kritikerne har ment at denne gruppen ikke er godt nok ivaretatt. Forsøket med modulstrukturert voksenopplæring ble introdusert av regjeringen Solberg i en melding til Stortinget om håndtering av utenforskap (Meld. St. 16 (2015-2016)), og inngår i et arbeid for å videreutvikle voksenopplæringen. Forsøket omfatter både fag- og yrkesopplæring og opplæring på nivået under videregående for voksne, samt kombinasjon av de to. Det innebærer ny struktur av opplæringen, og nye/tilpassede læreplaner formet etter voksnes læringsbehov. Denne rapporten omhandler

forberedende voksenopplæring (FVO), altså opplæring som, av HK-dir, omtales som opplæring for voksne på nivået under videregående. I det følgende omtaler vi derfor bare denne delen av forsøket.

Arbeidet med utformingen av forsøket startet med tildelinger over statsbudsjettet i 2016. Prinsipper for forsøket ble utarbeidet av Vox (2016), og nye læreplaner ble utviklet. Forsøket koordineres av HK-dir (tidligere Vox og deretter Kompetanse Norge). Tidlig i 2017, ble kommuner og voksenopplæringscentre i ni av de daværende fylkene inviterte til å delta i forsøket med modulstrukturerte læreplaner i FVO. Forsøket skulle løpe i tre år, fra 2017 til 2020, og deltakelse innebar at kommunene fikk tilskudd til å dekke merarbeid, og at de ved behov ville bidra til evaluering av forsøket. Kommunene ble gjort kjent med forsøkets vilkår og betingelser, og måtte selv søke om deltakelse i forsøket. Høsten 2017 ble forsøket satt i gang ved 28 opplæringscentre i 26 kommuner.

I 2019 ble forsøket vedtatt utvidet, og 21 opplæringscentre startet høsten 2019 sin deltakelse i forsøket. For nye så vel som eksisterende forsøkskommuner, ble forsøkets varighet utvidet, og planlegges nå avsluttet i 2023.

Den nasjonale kompetansepolitikken har utviklet seg i løpet av forsøksperioden. Forrige regjering pekte på et kompetansegap i norsk arbeidsliv, og at vilkårene for arbeidstakere uten fullført videregående opplæring (VGO), har blitt forverret de siste årene. Våren 2021 ble det lagt fram en melding til Stortinget, den såkalte Fullføringsreformen, med mål om å øke fullføringen av VGO (Meld. St. 21 (2020-2021)). Et tiltak i reformen var en gradvis innføring av modulstruktur som hovedmodell for opplæring på nivået under videregående opplæring². Forsøket blir likevel videreført ut forsøksperioden, og skal bidra med kunnskap om hvordan modulstrukturen skal videreutvikles.

Modulstrukturert voksenopplæring

Modulstrukturering av opplæringen betyr at læreplanene deles opp i mindre enheter, bestående av læringsmål som kan dokumenteres når modulen er avsluttet. Samtidig er det lagt opp til at deltakerne kun skal delta i moduler de har behov for. På denne måten skal det være enklere å få akkurat den opplæringen man trenger. Det skal også være enklere å tilpasse opplæringen, fordi deltakeren enklere kan dokumentere hvilken opplæring hen har fått, uten at hen deltar i et fullt og standardisert løp. Det skal også være mulig å kombinere opplæring med voksnes forpliktelser, som arbeid og familie. Det er derfor lagt vekt på at opplæringen skal kunne bli gjennomført med stor grad av fleksibilitet, både når det gjelder tid og sted. Intensjonen med FVO er å gi raskere overgang til arbeid eller videregående opplæring, for deltakere i opplæring på nivået under videregående opplæring.

Det er fem fag som utgjør den samlede læreplanen i FVO. Deltakerne kan få opplæring i samfunnsfag, matematikk, engelsk, naturfag og norsk eller norsk for språklige minoriteter. Norsk for språklige minoriteter er en egen læreplan, som benyttes i stedet for læreplanen i norsk, der deltakeren har et annet morsmål. Det finnes dermed seks læreplaner, hver bestående av fire moduler som deltakerne kan ta i rekkefølge (omtalt som ulike nivåer). For deltakere med behov for full grunnskoleopplæring, vil opplæringen altså bestå av fem fag, og i alt 20 moduler. For deltakere uten tidligere skolegang, finnes det også en grunnmodul.

² Innføringen gjelder også videregående opplæring i de lærefagene som inngår i forsøket. Disse er ikke tema for denne rapporten.

Samordning med videregående opplæring

I forsøket med modulstrukturert voksenopplæring, er overgang til og økt fullføring av videregående opplæring, en målsetning. Det finnes to ordninger som samordner FVO med videregående opplæring.

For å motvirke frafall fra videregående opplæring for minoritetsspråklig ungdom, finnes det tilbud om å delta i FVO ved en videregående skole, i såkalte *kombinasjonsklasser*. Selv om deltakerne i utgangspunktet skal få samme opplæringen, skiller deltakerne i kombinasjonsklasser seg noe fra deltakerne i ordinær FVO. For det første er tilbudet i hovedsak rettet mot unge deltakere, og de har typisk som mål å gå nokså raskt over i videregående opplæring. Ved syv videregående skoler prøves FVO ut i kombinasjonsklasser.

Ved tolv opplæringssentre, kan deltakerne delta i fag fra FVO og MFY parallelt, i det som kalles *kombinasjonsforsøket*. I kombinasjonsforsøket samarbeider kommune og fylkeskommune om deltakernes opplæringsløp, og målsetningen for deltakerne er å fullføre videregående opplæring og ta fagbrev.

Evalueringsoppdraget

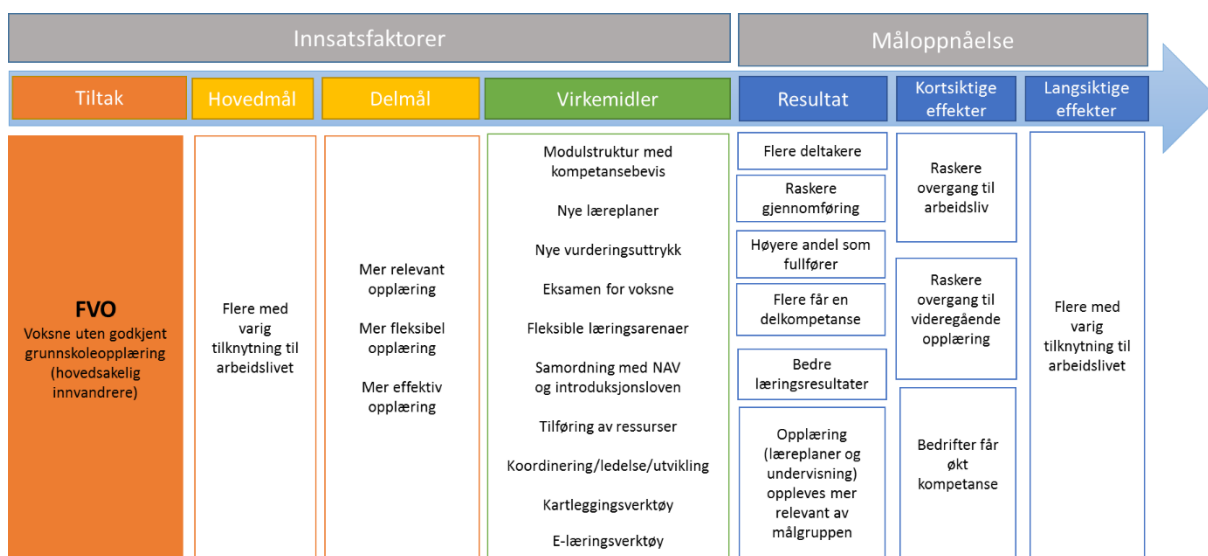
Et viktig poeng med å prøve ut modulstrukturering av voksenopplæringen, var å finne ut om modulstrukturen egner seg som permanent ordning, og hvordan den bør innrettes.

Kunnskapsdepartementet ga derfor ideas2evidence, Samfunns- og næringslivsforskning og Høgskolen i Innlandet i oppdrag å evaluere forsøket. Oppdraget består av å undersøke tre hovedtemaer:

- ◆ forsøkets utforming, altså hvordan og i hvilken grad forsøkets virkemidler bidrar til mer fleksibel, relevant og effektiv opplæring, i tråd med forsøkets intensjon
- ◆ forsøkets implementering, altså hvordan forsøket blir gjennomført lokalt, hvordan fleksibiliteten i forsøket utnyttes, hvordan samordning med integrerings- og arbeidsmarkedssektoren fungerer og hvilke utfordringer som hindrer virkemidlene fra å fungere
- ◆ forsøkets resultater og effekter, altså hvorvidt forsøket gir bedre resultater enn ordinær voksenopplæring på kort og lang sikt

Målsetninger, virkemidler og ønskede resultater og effekter, ble framstilt i en resultatkjedemodell (figur 1.1, gjengitt fra Dahle, Lerfaldet, Monsen, Ervik & Ryssevik, (2018)) i første delrapport i evalueringen. Utforming og implementering handler i hovedsak om virkemidlene, mens resultat og effekt handler om måloppnåelsen. Resultat- og effektstudien gjennomføres etter at forsøket er avsluttet. En rapport om foreløpige effekter ble imidlertid publisert høsten 2021 (Ervik, 2021).

Figur 1.1: Resultatkjedemodell for FVO



Metode og data

Evalueringen av FVO er todelt. En følgeevaluering tar for seg forsøkets utforming og implementering, mens en resultat- og effektevaluering tar for seg måloppnåelsen til forsøket. Følgeevalueringen er innrettet slik at den følger utviklingen i forsøket over tid. Evalueringen dekker alle opplæringssentrene i forsøket, samtidig som vi har gått nærmere inn i detaljene ved noen av opplæringssentrene. I følgeevalueringen kombinerer vi altså breddeundersøkelser og dybdeundersøkelser over tid. Resultat- og effektevalueringen blir gjennomført etter at forsøket er avsluttet, og er utformet som en kontrollstudie, hvor data fra forsøket sees i sammenheng med registerdata. Denne rapporten er del av følgeevalueringen.

Gjennom hele rapporten viser vi til funn fra kvantitative datakilder. Som hovedregel, men med noen unntak, blir funnene presentert i figurer. Vi gjør oppmerksom på at det er benyttet noe varierende markeringer i figurene. Der datamaterialet er stort, rapporterer vi prosentandeler. I tilfeller der det er få svar, gjengir vi derimot absolutte tall, for å minne leseren på at det er snakk om nokså få personer. Et unntak fra denne praksisen, er der vi sammenligner ulike undergrupper. I disse tilfellene oppgir vi konsekvent prosentandeler. Hvilken benevnelse som er benyttet, kommer tydelig fram i figurteksten til hver enkelt figur. Her kommer det også tydelig fram hvor mange svar eller enheter som inngår i datamaterialet (såkalt N).

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

Datakilder

Tre datakilder utgjør hovedgrunnlaget for følgeevalueringen, og denne rapporten. Vi har gjennomført casestudier ved seks opplæringssentre. Vi har også samlet inn kvantitative data gjennom deltakerrapportering og spørreundersøkelser. Sistnevnte har også gitt oss kvalitativ informasjon, i

form av tekstsvar. Vi legger i det følgende fram sentral informasjon om hvordan data har blitt samlet inn og benyttet for å utarbeide denne rapporten.

Deltakerrapportering

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

Ved inntak fyller deltakerne ut et nettskjema, hvor de oppgir personalia, opplysninger om livssituasjon, skolebakgrunn og vurderinger av egen kompetanse. I dette skjemaet identifiserer deltakerne seg, og gir sitt samtykke til å delta i evalueringen. Samtidig rapporterer opplæringssenteret inn opplysninger om sin kartlegging av deltakerens kompetanse, og hvilken opplæring det er planlagt at deltakeren skal gjennom i løpet av sitt opphold ved opplæringssenteret.

Rapporteringen følger skoleåret, og for hvert år rapporterer opplæringssentrene inn hvilke moduler deltakerne tar, og hvordan opplæringen blir gitt. Dette inkluderer hvilket tidsrom opplæringen skjedde i, og hvor mange timer som ble planlagt og gjennomført. For de modulene som blir avsluttet, rapporterer sentrene inn resultatet, og hvorvidt det er skrevet ut kompetansebevis til deltakeren.

Når deltakeren avslutter sin opplæring ved senteret, rapporteres det inn hvorvidt dette skyldes at opplæringen er fullført, eventuelt hva som er årsaken til at den blir avbrutt. Her rapporteres det også inn om deltakeren har fått vitnemål.

I denne rapporten benytter vi innrapporterte deltakerdata for fire opplæringsår, fra 2017 til 2021. Det har vært noen endringer i rapporteringsskjemaene i løpet av denne perioden. Der dette kan ha konsekvenser for tolkningen av dataene, er det kommentert ved analysen. Det har blitt rekruttert nye opplæringssentre til forsøket underveis, noe som også er adressert i analyser hvor vi mener det er relevant.

Deltakelse i evalueringen er frivillig, og ikke alle deltakere har gitt sitt samtykke til å inngå i datagrunnlaget. I løpet av forsøkets fire første år, har vi registrert opplysninger om 4488 samtykkende deltakere, noe som utgjør omtrent halvparten av deltakerne³. Det er betydelig forskjell mellom opplæringssentrene når det gjelder hvor mange av deltakerne som samtykker til deltakelse. Trolig skyldes dette at sentrene har ulike oppfatninger om hvor tett de bør følge opp innhenting av samtykke overfor deltakerne. Vi har også blitt fortalt om tilfeller hvor det har bredt seg skepsis til å la seg registrere, blant deltakerne ved enkelte sentre.

Casestudie

I kommunene som deltar i forsøket, er det flere aktørgrupper som har nær kjennskap til det daglige arbeidet med FVO, enten fordi de selv jobber ved opplæringssenteret, deltar i opplæring, eller fordi de samarbeider med opplæringssenteret. Våren 2021 gjennomførte vi derfor casestudier ved seks opplæringssentre som deltar i forsøket.

De seks sentrene har noe ulike tilbud. To er ordinære FVO-sentre, to er med i kombinasjonsforsøket og de to siste har kombinasjonsklasser. Tre av sentrene var også case i 2018, og vi har dermed

³ Dette er basert på aggregerte tall rapportert inn fra opplæringssentrene. Vårt beste tall for hvor mange som har deltatt i FVO totalt, er 8778. Tallet er heftet med underrapportering fra enkelte sentre, og mulig overrapportering fra andre.

mulighet til å se forandring over tid. De ble den gangen valgt ut for å reflektere variasjonen blant sentrene i forsøket, særlig med tanke på størrelse, i tillegg til at kombinasjonsforsøket skulle være representert. Som vi skal se i kapittel 2, har mange sentre opplevd en stor reduksjon i antall deltakere siden den gang. Dette gjelder også noen av våre case-sentre. Det er likevel fortsatt slik at variasjon i størrelse er godt representert blant case-sentrene.

Casestudiene er bygget opp rundt semistrukturerte intervjuer med ulike personer som representerer ulike perspektiver i kommunenes arbeid med forsøket. På grunn av den pågående covid-19-pandemien og restriksjonene som fulgte med, måtte de fleste intervjuene gjennomføres over video eller telefon. Tabell 1.1 viser de ulike aktørgruppene, antall intervjuer og informanter.

Tabell 1.1: Intervjuer og informanter i casestudier

Gruppe	Intervjuer	Informanter	Herav kombinasjonsklasse
Prosjektleder og rektor	6	12	4
Lærere	6	22	7
Deltakere	16	16	4
NAV/Introduksjonssenter	4	4	0
Total	32	54	15

Prosjektleder og rektor ble intervjuet i gruppe. For kombinasjonsklasser, ble intervjuet gjennomført uten rektor, men med både fylkeskommunal og kommunal prosjektleder for forsøket. Intervjuer med lærerne ble gjennomført i grupper på to til seks personer, og lærere fra alle fag er representerte i utvalget.

Flere av deltakerne vi intervjuet hadde ganske begrensede norskerfardigheter, og vi la vekt på å få god kommunikasjon med informantene. Dette innebar at deltakerne ble intervjuet hver for seg, heller enn i gruppe, og at intervjuets omfang ble begrenset. Målgruppa for FVO er variert, og vi intervjuet deltakere mellom 16 og 45 år. Vi intervjuet deltakere med variert skolebakgrunn og arbeidserfaring, og noen av informantene hadde omsorgsansvar for barn. Vi intervjuet deltakere fra kombinasjonsklasser, og som deltar i kombinasjonsforsøket. Noen deltakere har praksis i bedrift som del av sin opplæring. Informantene deltok i moduler på nivå to til fire, men flere hadde nylig også gått i modul 1.

Intervjuer med NAV og introduksjonssenter ble gjennomført individuelt.

Spørreundersøkelser

For å dekke bredden av opplæringssentre, har vi gjennomført to spørreundersøkelser rettet mot ansatte ved opplæringssentrene. Den ene spørreundersøkelsen ble sendt til prosjektlederne, og den andre ble sendt til lærerne. Spørreskjemaene ble utviklet i etterkant av casestudiene, og kunnskap fra intervjuene ble tatt inn i spørsmålene. HK-dir bidro med innspill til utformingen av spørreskjemaene.

Spørreskjemaet ble automatisk tilpasset hver enkelt respondent, basert på ulike svar og kjennetegn ved respondenten eller respondentens opplæringssenter. Dette gjelder for eksempel om senteret er med i kombinasjonsforsøket, har kombinasjonsklasser, hvilke fag respondenten underviser i og

deltakelse i pedagogiske utviklingsprosjekter i regi av HK-dir. Spørreskjemaene er lagt ved som appendiks til rapporten.

I forbindelse med deltakerrapporteringen, ba vi prosjektlederne sende inn adresser til lærerne ved opplæringssentrene. I alt fikk vi inn 595 gyldige adresser. 44 av disse arbeider med kombinasjonsklasser. Vi fikk inn 375 svar, og svarandelen var dermed på 63 pst.

Begge undersøkelsene ble sendt ut 25. august, og siste svar ble samlet inn 13. september 2021. Noen steder i rapporten viser vi også til resultater fra en spørreundersøkelse rettet mot prosjektlederne som vi gjennomførte i 2018.

Avgrensninger

Denne rapporten er en del av følgeevalueringen, og bygger videre på publikasjoner fra tidligere i evalueringen. Tematikken for rapporten er altså forsøkets utforming og implementering (punkt 1 og 2, jf. listen i forrige avsnitt).

Første delrapport ble utarbeidet etter forsøkets første år (Dahle et al., 2018). Rapporten inneholdt blant annet en såkalt substansiell analyse av læreplanene, hvor planenes innhold ble evaluert. I denne rapporten begrenser vi oss derfor til å behandle lærernes erfaringer med læreplanene. I tillegg tok vi for oss enkelte andre temaer grundig i den første delrapporten, som kartlegging og samordning, og som derfor ikke vektlegges i denne rapporten.

Etter to år med forsøk, ble det publisert en rapport med gjennomgang av kvantitative data fra forsøkets to første år (Jones og Ryssevik, 2019). Der ble en del deltakerdata presentert i noe større detalj enn formatet på denne rapporten tillater.

Kombinasjonsforsøk, hvor deltakerne deltar i FVO og MFY parallelt, har fullført videregående opplæring som mål. Kombinasjonsforsøk behandles i en separat rapport, som ble publisert tidlig i 2022 (Dahle & Jones, 2022).

I denne rapporten inngår det som angår FVO-delen av kombinasjonsforsøket fra opplæringssentre og deltakere i kombinasjonsforsøket i datagrunnlaget, uten at vi skiller dem fra ordinær FVO.

Deltakerdata for MFY, og for deltakere i kombinasjonsforsøket, ble presentert i en rapport basert på forsøkets tre første år (Jones, Ryssevik & Dahle, 2020). Det er også publisert et notat om deltakerne i MFY for øvrig (Dahle & Skutlaberg, 2019).

Rapportens oppbygging

Denne rapporten består av seks kapitler, i tillegg til det innledende sammendraget.

I kapittel 2 ser vi på utviklingen i rekruttering, antall deltakere og deltakernes demografiske sammensetning, bakgrunn og kompetanse ved inntak til FVO.

Kapittel 3 handler om fleksibilitet i forsøket, og hvordan sentrene legger opp og tilpasser opplæringen til deltakerne.

Læreplanene blir behandlet i kapittel 4, i hovedsak ved å se på lærernes erfaringer og meninger etter å ha brukt forsøkslæreplanene.

Kapittel 5 handler om vurdering, dokumentasjon og resultater.

I kapittel 6 ser vi på kombinasjonsklassene, hvordan disse fungerer og hvordan de skiller seg fra ordinær FVO.

Kapittel 2 – Målgruppe og deltakere

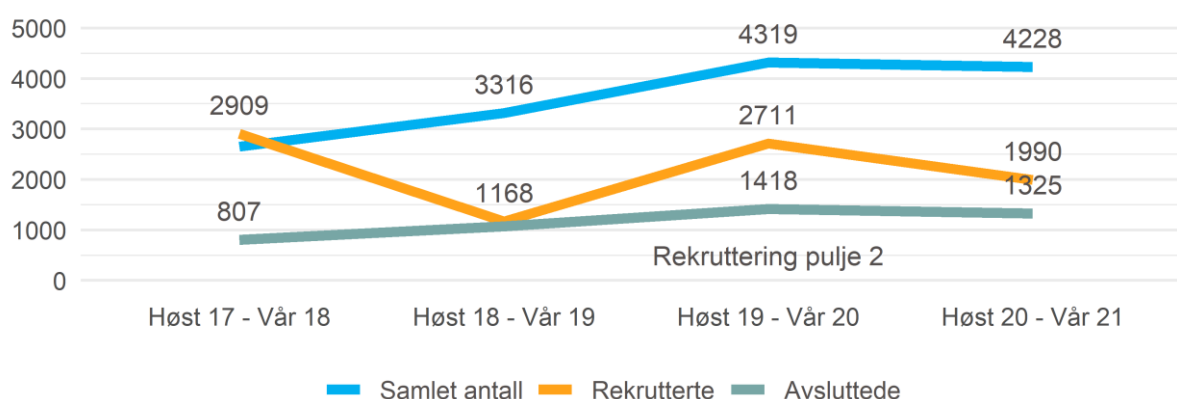
Forsøket med forberedende voksenopplæring er nå inne i sitt femte år. Mye har skjedd siden forsøket startet, ikke minst når det gjelder målgruppa for FVO. For å forstå opplæringssentrenes resultater, og utøvelse av forsøket, er det nødvendig å kjenne sentrenes vilkår for å gjennomføre opplæringen. Dette innebærer ikke bare føringer og bevilgninger fra myndighetene, men også hvor mange og hvem som deltar i opplæring. Antallet deltakere henger sammen med ressurstilgangen, og noen deltakere krever flere ressurser enn andre, for at opplæringen skal bli god.

Vi finner at mange sentre nå har utfordringer knyttet til et lavt deltakerantall, og det har følgelig vært nedbemanninger ved flere sentre. Vi setter denne situasjonen i sammenheng med at det har vært redusert innvandring til Norge de siste årene. Redusert innvandring har også ført til endringer i deltakergruppas sammensetning; andelen kvinner har økt, og det er flere enn før som har omsorgsansvar for familie.

Rekruttering og antall deltakere

Opplæringssentrene rapporterer hvert år inn deltakere som blir tatt inn til opplæring, hvilken opplæring deltakerne får og hvorvidt de har avsluttet opplæringen ved senteret. Basert på dette, kan vi se på utviklingen i antall deltakere.

Figur 2.1: Innrapporterte deltakere, antall⁴



Til nå har vi opplysninger om at 8778 deltakere er rekruttert til forsøket. Som vist i figur 2.1, har totalt antall deltakere økt over tid, fram til opplæringsåret 2020/21, da antallet var 2 pst. lavere enn året før. Nedgangen kan framstå paradoksal, ettersom innrapportert rekruttering er større enn antallet deltakere som har avsluttet opplæringen. Dette skyldes trolig noe overrapportering av rekruttering⁵. Det er også slik at tallene for fjerde år, er mer komplette enn for tredje år, siden en større andel av sentrene leverte deltakerdata da. Trolig er altså nedgangen i realiteten større enn det som vises i tallmaterialet⁶. Utviklingen i antall deltakere sammenfaller med den overordnede utviklingen for grunnskoleopplæring for voksne (SSB 2021c). Dette indikerer at nedgangen i deltakelse i FVO, kan forklares av andre faktorer enn utformingen av forsøket, og vi kommer snart tilbake til bakgrunnen for reduksjonen.

Rekruttering av nye opplæringssentre skjedde første gang høsten 2017, da de såkalte pulje 1-sentrene ble rekruttert. Deretter ble nye sentre, heretter omtalt som pulje 2-sentre, rekruttert høsten 2019. Dette forklarer at det er store fluktuasjoner i rekrutteringstallene.

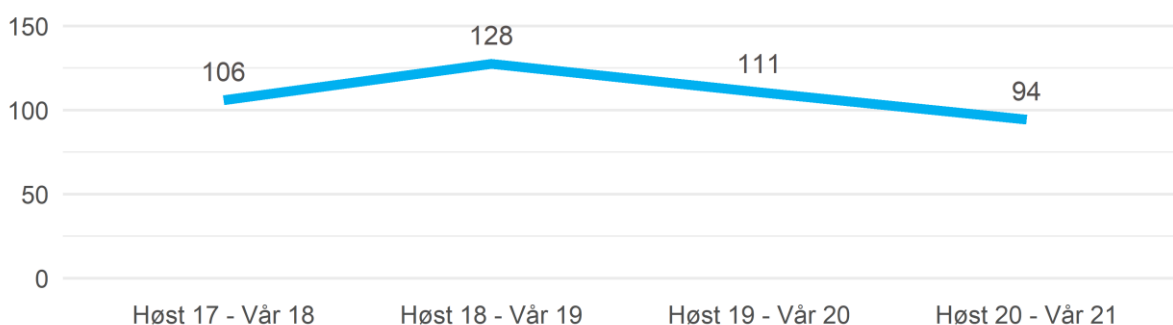
Ettersom antallet opplæringssentre har økt over tid, gir ikke den moderate nedgangen i samlet antall deltakere nødvendigvis et godt bilde av situasjonen i opplæringssentrene. Flere sentre har blitt rekruttert til forsøket, mens andre har blitt slått sammen i forbindelse med kommunereformen. I forsøkets første år var det 28 opplæringssenter som rapporterte inn opplysninger, sammenlignet med 45 i det fjerde året. Dette har skjedd uten at antallet deltakere har økt tilsvarende. I gjennomsnitt hadde opplæringssentrene 94 deltakere i forsøkets fjerde år. Dette er lavere enn noen gang (figur 2.2), og omtrent to tredeler av toppåret 2018-19.

⁴ For å få så komplette tall som mulig, kombinerer vi to ulike tellemetoder. Disse er beskrevet i appendiks 1.

⁵ Noen opplæringssentre rapporterer trolig inn alle deltakerne som nyrekrutterte, selv om de er registrerte fra før. På grunn av personvern hensyn, er det ikke mulig for oss å kontrollere for alle tilfeller av slik overrapportering.

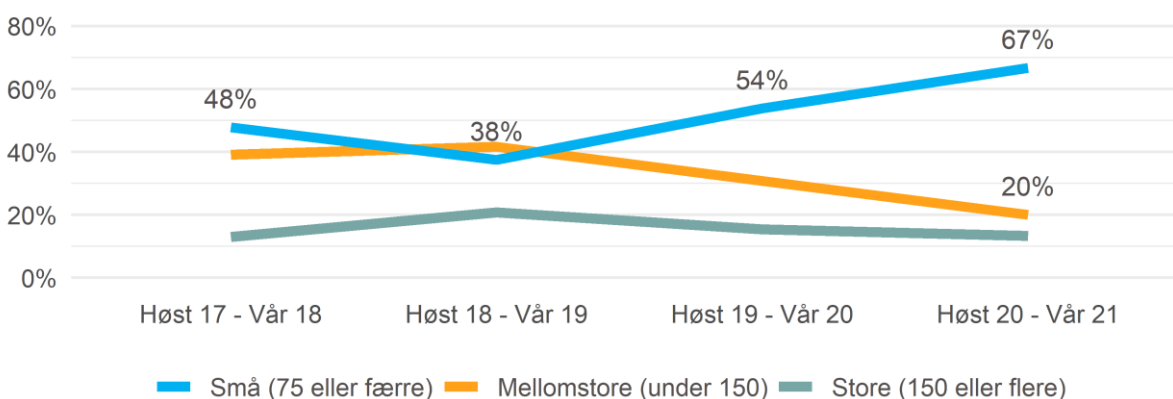
⁶ Dersom like mange sentre hadde levert data i tredje som i fjerde år, regner vi med at nedgangen hadde vært noe større.

Figur 2.2: Antall deltakere per opplæringscenter, gjennomsnitt per år (N=50)



Reduksjonen i gjennomsnittlig antall deltakere, skyldes at de fleste (åtte av ti) opplæringscenter som har kommet til, er små. I tillegg har sentrene som har vært med hele tiden, blitt mindre. To av tre opplæringscenter kan nå betegnes som små (75 eller færre deltakere), etter inndelingen vi benytter i evalueringen (Dahle et al., 2018, s. 11). Som vist i figur 2.3, er det særlig mellomstore sentre det har blitt færre av.

Figur 2.3: Kategorisering av opplæringscenterenes størrelse, andel (%) per år (N=47)



Vi kan altså slå fast at situasjonen for mange av opplæringscenterene har endret seg når det gjelder antall deltakere. Modulstrukturering av opplæringen kan sies å være ressurskrevende, på den måten at sentrene må ha et bredt opplæringsstilbud. Finansiering av grunnskoleopplæring fra voksne gis som rammetilskudd fra staten, og henger sammen med antall deltakere. Som vi skal komme tilbake til, krever modulstrukturen såkalt parallellegging av fagene, for at deltakere skal kunne delta på ulike modulnivåer. Det kan tenkes å være mer krevende for mindre opplæringscenter å tilby opplæring med en slik grad av fleksibilitet. Dette så vi hos et av våre case-sentre, hvor rektor uttalte at senteret var så lite at det var helt på grensen til at de kunne tilby modulstrukturert opplæring.

I spørreundersøkelsen svarte omtrent to av tre prosjektledere at redusert deltakerantall i noen grad, eller mer, hadde vært en utfordring for senteret (jf. figur 2.4). Av de 19 prosjektlederne som svarte at de hadde stor eller svært stor grad av utfordringer, var det 11 som svarte at de hadde nedbemannet som konsekvens av deltakertallene. Reduksjon i antall deltakere er altså et problem som gjelder mange, og intervjuene våre viser at det kan oppleves som belastende for de ansatte ved sentrene, for eksempel fordi administrasjonen må bruke mye av tiden på å få timeplanen til å gå opp. Konsekvensen kan bli mange endringer i timeplanen, noe som gir mindre forutsigbarhet.

Figur 2.4: Utfordringer med redusert deltakertall. Antall prosjektledere (N=37).

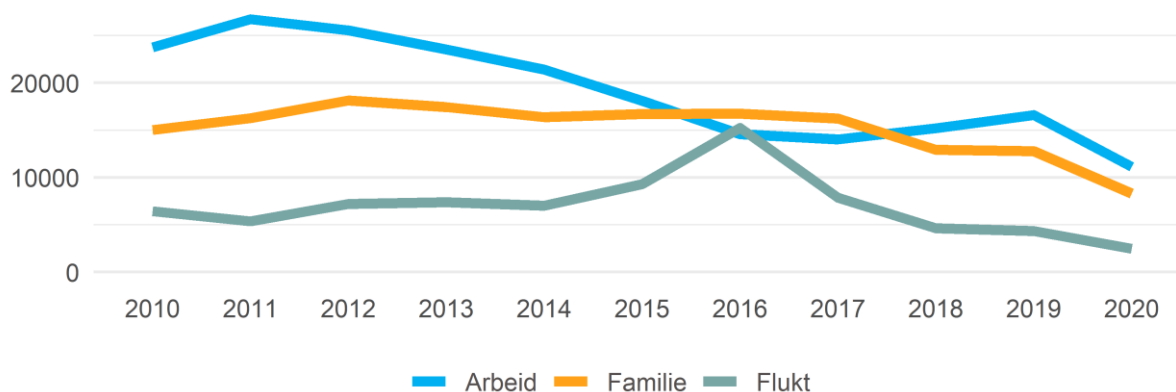


Bakgrunn for reduksjonen

Selv om retten til grunnskoleopplæring gjelder for hele befolkningen, har majoriteten av deltakerne i grunnskoleopplæring for voksne tradisjonelt vært innvandrere. Dette gjelder også for forsøket med forberedende voksenopplæring. I forsøkets første år hadde bare 1 pst. av deltakerne Norge som opphavsland (Jones & Ryssevik, 2019). Deretter har innvandringen til Norge blitt redusert kraftig, etter å ha nådd en topp i første halvdel av forrige tiår (SSB, 2021). I 2020 var antallet førstegangsinnvandrere omtrent halvert sammenlignet med 2016, året da forsøket ble vedtatt. Reduksjonen har pågått gjennom hele forsøksperioden, men var særlig markant fra 2019 til 2020.

Når vi ser på utviklingen gjennom forsøksperioden, er det viktig å huske på at forsøket startet opp under en innvandringssituasjon som ikke var ordinær. Den såkalte flyktningkrisen førte til et svært høyt antall innvandrere med fluktbakgrunn i 2016, og en stor del av disse kom fra Syria (SSB, 2017). Mange av disse var relevante for deltakelse i FVO de påfølgende årene. Etter dette har antallet flyktninger falt kraftig. Familiegjennforente, som også er mulige deltakere i FVO, utgjør nå en relativt større andel av innvandrerne. Dette er svært ulike grupper, og der seks av ti flyktninger er menn, er nesten åtte av ti familieinnvandrere kvinner⁷ (SSB, 2021b). Et interessant spørsmål er derfor hvorvidt og hvordan dette har påvirket sammensetningen av deltakerne i forsøket.

Figur 2.5: Arbeidsinnvandrere, flyktninger og familiegjennforente, antall per år (SSB, 2021)



Målgruppe for forsøket

FVO er et tilbud til tre ulike hovedgrupper

1. personer som enten har lovfestet rett til grunnskoleopplæring for voksne etter opplæringsloven

⁷ Vi ser her på innvandrere over 18 år. Blant familiegjennforente barn, er det nær fullstendig kjønnsbalanse.

2. personer med rett og plikt eller bare plikt til opplæring etter integreringsloven/introduksjonsloven⁸
3. personer som NAV vurderer at har behov for opplæring for å bedre muligheten til å komme i arbeid

Som vi skal se, kan samme personer ha rett etter opplæringsloven og integreringsloven parallelt. Når det gjelder punkt 1 over, er dette personer som bor i Norge, er over skolepliktig alder, og som trenger grunnskoleopplæring. De kan tas inn med grunnlag i opplæringsloven (1998, § 4A-1). Dette inntaksgrunnlaget gir rett til gratis deltakelse i alle fag. Dette inntaksgrunnlaget kan derfor benyttes svært bredt, og deltakerne kjennetegnes av å ha mangelfull grunnskolekompetanse.

I integreringsloven (2020, § 26) defineres en rett og plikt til deltakelse i norsk og samfunnskunnskap. Dette gjelder dermed nyankomne⁹ innvandrere mellom 16 og 67 år, med oppholdstillatelse som gir grunnlag for permanent opphold, eller som har behov for kollektiv beskyttelse. Denne gruppa består av flyktninger og deres familier, samt familieinnvandrere til norske eller nordiske referansepersoner. Arbeidsinnvandrere fra land som ikke omfattes av EØS-avtalen, har plikt, men ikke rett til opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Fordi økt samordning er et sentralt prinsipp i forsøket, kan deltakere som har rett og plikt, eller bare plikt, til opplæring i norsk etter integreringsloven, få denne retten/plikten oppfylt gjennom å delta i FVO. Det innebærer rent praktisk at førstegangsoplæringen i norsk følger forsøkslæreplan i norsk for språklige minoriteter, framfor *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Ifølge HK-dir skal innvandrere som bare skal lære seg norsk og ikke har behov for annen kvalifisering, få opplæring etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.

Flyktninger mellom 18 og 55 år, som har rettigheter etter integrerings-/introduksjonsloven, skal delta i introduksjonsprogrammet. Hver deltaker i introduksjonsprogrammet får definert individuelle sluttmaal. Dersom sluttmaalet er helt eller delvis fullført grunnskoleopplæring for voksne, vil man delta i FVO som del av sitt introduksjonsprogram, hvis man bor i en kommune som deltar i forsøket.

Slik forsøket er lagt opp, kan altså personer nevnt i punkt 2 over, tas inn i forsøket etter både opplæringsloven og integrerings-/introduksjonsloven.

Punkt 3 i listen over omfatter personer som er i kontakt med NAV for å komme i arbeid. Disse kan få tilbud om FVO dersom NAV vurderer at det forbedrer utsiktene for arbeid. Dette kan være personer som har rett til opplæring etter opplæringsloven, men NAV kan også finansiere opplæringsplasser til sine brukere.

Personer nevnt i punkt 1 og 3, kan ha både norskspråklig og minoritetsspråklig bakgrunn, mens personer i punkt 2 har en minoritetsspråklig bakgrunn.

Målgruppa for FVO er altså sammensatt, og kan derfor ha svært ulike opplæringsbehov.

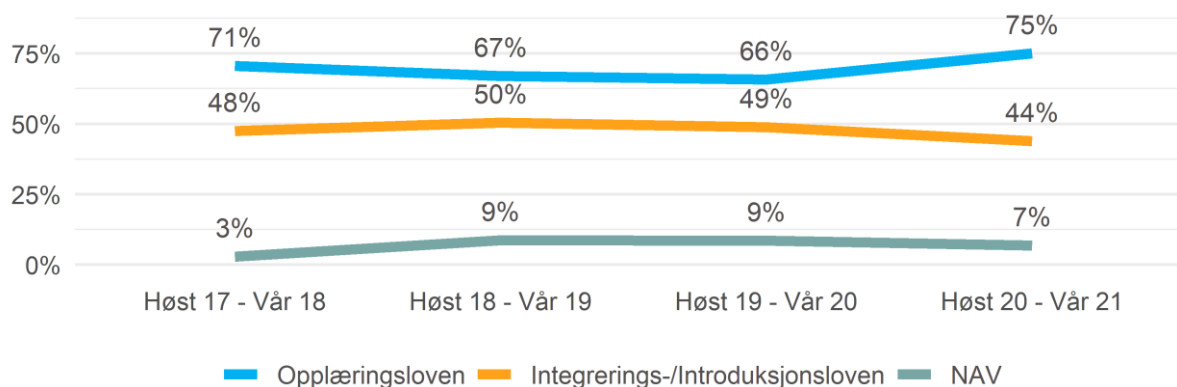
⁸ Rettigheter og plikter satt av integreringsloven, ble inntil sent 2020, satt av introduksjonsloven (2003, § 17), og dette var følgelig det relevante inntaksgrunnlaget for de fleste deltakerne som per i dag er med i forsøket.

⁹ Nyankomne betyr her personer som har vært bosatt i en kommune i mindre enn to år.

Utvikling i bruk av inntaksgrunnlag

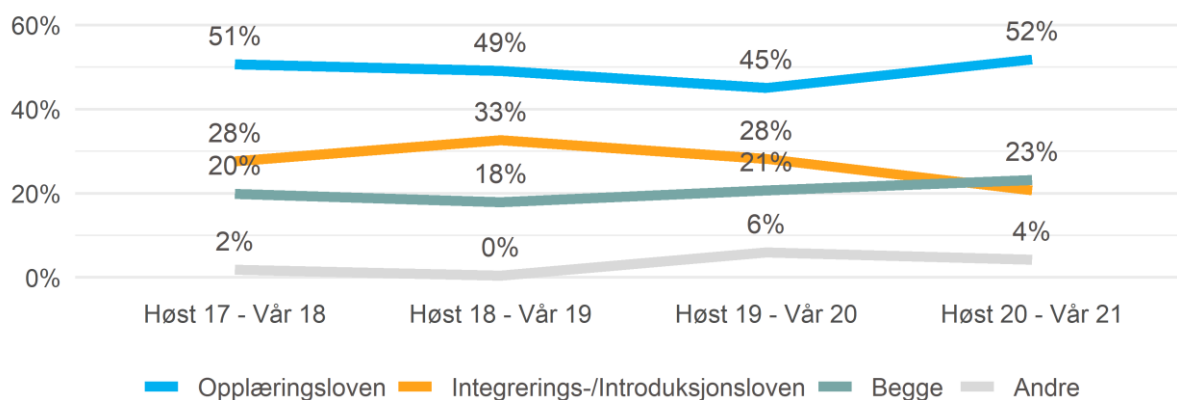
Vi skal nå se på inntaksgrunnlaget som faktisk blir benyttet når deltakerne blir tatt inn i FVO. Her ser vi en interessant utvikling (jf. figur 2.6). I forsøkets fjerde år ble en større andel enn tidligere tatt inn etter opplæringsloven, mens en noe lavere andel ble tatt inn etter integrerings-/introduksjonsloven.

Figur 2.6: Inntaksgrunnlag for nye deltakere, andel per år (N=4714)



Om vi deler deltakerne inn i grupper basert på kombinasjoner av inntaksgrunnlag, kan vi si mer om hvordan behovene til deltakerne har utviklet seg (jf. figur 2.7). Det er særlig andelen som er tatt inn kun etter integrerings-/introduksjonsloven, som har falt. En større andel av de nyankomne blir altså tatt inn på grunnlag av opplæringsloven, noe som betyr at de har mangelfull grunnskoleopplæring. Det er flere ting som kan ligge bak denne utviklingen. En mulighet er at behovene til deltakerne som blir tatt inn etter integrerings-/introduksjonsloven, har endret seg, og at flere trenger grunnskoleopplæring nå enn tidligere. Alternativt kan det ha vært en utvikling i hvordan opplæringssentrene tolker de nyankomnes behov og rettigheter, som gjør at færre blir tatt inn med grunnlag kun i integrerings-/introduksjonsloven. Som vi skal se i kapittel 3, oppgir flertallet av prosjektlederne at deltakere som i utgangspunktet bare skal lære norsk, også får opplæring i andre FVO-fag. De fleste svarer at språklæringsaspektet er en grunn til at de har valgt denne løsningen, uten at vi kan slå fast at dette er den eneste årsaken. Det er altså mulig at opplæringssentrene i større grad enn før tar inn disse deltakere etter opplæringsloven, fordi de har erfart at det gir bedre læringsutbytte.

Figur 2.7: Kombinasjoner av inntaksgrunnlag for nye deltakere. Andel (%) per år (N=4714)



Gruppen «andre», utgjør fire pst. av de rekrutterte deltakerne, og består av deltakere som ikke har rettigheter etter opplæringsloven eller integrerings-/introduksjonsloven. Figuren forteller ikke noe om hvem dette er, men 85 pst. av deltakerne i denne gruppen er tatt inn i forsøket gjennom NAV. Det er samtidig slik at noen deltakere blir tatt inn gjennom NAV, men også registreres med rettigheter i opplærings-, integrerings- og/eller introduksjonsloven.

Rekrutteringsarbeid

Som vi har sett, startet forsøket opp i en periode hvor antallet innvandrere, og antallet flyktninger spesielt, var høyere enn i dag. Det er altså sannsynlig at rekrutteringsgrunnlaget var noe større i starten av forsøket. Et interessant spørsmål er hvorvidt det finnes potensiale for å rekruttere flere deltakere med udekkede opplæringsbehov, og hvor aktivt opplæringsentrene jobber med å nå ut til nye målgrupper.

To av våre case-sentre som har fått færre deltakere de siste årene, og forteller at det har vært utfordrende. Begge har hatt dialog med NAV om å få inn flere norskspråklige deltakere. Dialogen har ikke ført til rekruttering per nå, og i et av tilfellene skyldes det at NAV mener at det ikke er behov eller interesse i kommunen. Vi har ikke sett andre forsøk på å nå nye målgrupper.

Vi har også sett et tilfelle hvor opplæringscenteret ønsker å ta inn flere deltakere som har rettigheter etter integrerings-/introduksjonsloven, men hvor kommunens interne fortolkninger og finansieringsordninger står i veien for å få disse personene inn i FVO.

Ifølge våre kilder finnes det insentivstrukturer som påvirker hvem som deltar i FVO. For personer som har midlertidig oppholdstillatelse i Norge, finnes det et krav om å være selvforsørget for å få permanent opphold. Det gis fritak fra dette kravet for personer som deltar i voksenopplæring etter opplæringsloven (utlendingsforskriften, 2009, § 11-12). Noen lærere mente at det finnes deltakere som i hovedsak deltar i FVO for å få permanent oppholdstillatelse, og som har dårlig læringsutbytte på grunn av manglende motivasjon for opplæring.

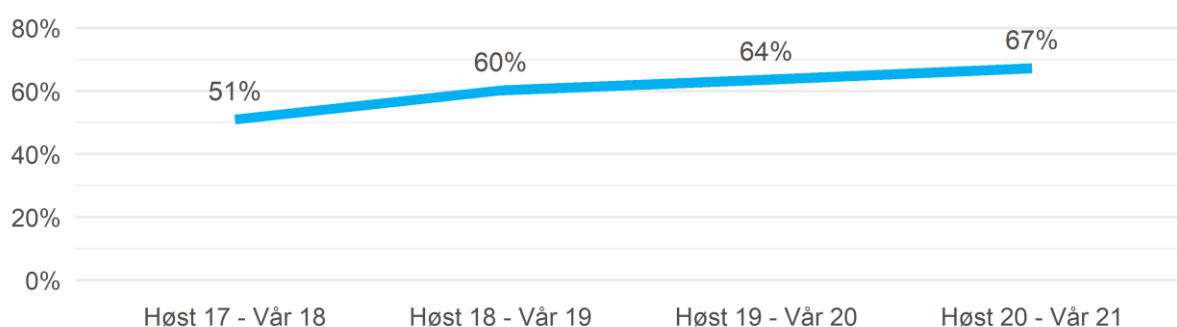
Kjennetegn ved deltakerne

Vi har til nå sett at det har vært stor utvikling både i antallet deltakere og i inntaksgrunnlaget som blir benyttet. Det er derfor god grunn til å følge med på utviklingen i den demografiske sammensetningen blant deltakerne.

Kjønn og alder

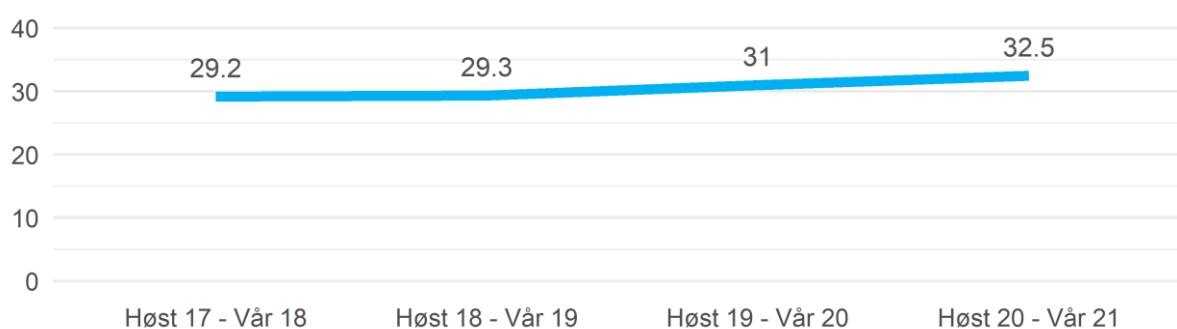
En tydelig utvikling, er at det har blitt flere kvinner blant deltakerne. I starten av forsøket var det fullstendig kjønnsbalanse blant deltakerne. I forsøkets fjerde år utgjorde kvinner to tredeler av deltakerne. Dette kan sees i sammenheng med at antallet flyktninger har blitt redusert, siden menn er overrepresentert blant flyktninger.

Figur 2.8: Kjønn, andel (%) kvinner blant rekrutterte per år (N=4408)



Deltakerne er i gjennomsnitt 32,5 år gamle når de blir tatt inn i FVO, og vi ser en tydelig økning i gjennomsnittsalder de siste årene (figur 2.9). En mulig forklaring på dette, kan være at det rett og slett kommer færre til landet, og at gruppa unge, nyankomne innvandrere utgjør en litt mindre del av deltakergruppa enn tidligere. De kvinnelige deltakerne er også eldre enn de mannlige i gjennomsnitt, og i forsøkets fjerde år var forskjellen på 3,3 år. At andelen kvinner har økt, har altså også bidratt til å trekke opp gjennomsnittsalderen noe.

Figur 2.9: Alder ved inntak. Gjennomsnitt per år (N=4437)

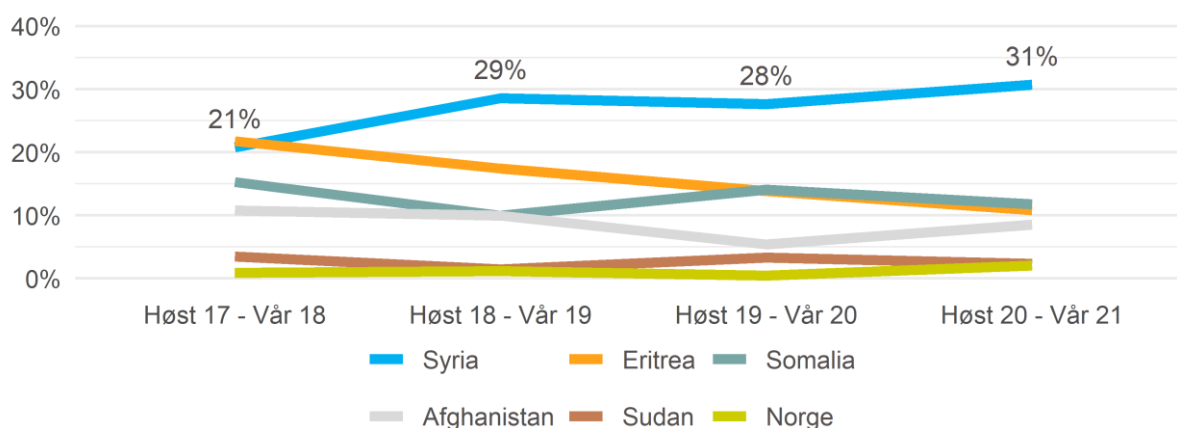


Opphavsland og botid i Norge

Utviklingen i innvandringen reiser også spørsmålet om landbakgrunnen til deltakerne. Når vi ser på forsøket samlet, utgjør personer med bakgrunn fra følgende fem land omtrent to tredeler av deltakergruppa: Syria, Eritrea, Somalia, Afghanistan og Sudan. Andelen rekrutterte deltakere fra Syria, er fortsatt økende, mye på grunn av sterkt redusert rekruttering av personer fra de øst-afrikanske landene Eritrea, Somalia og Sudan.

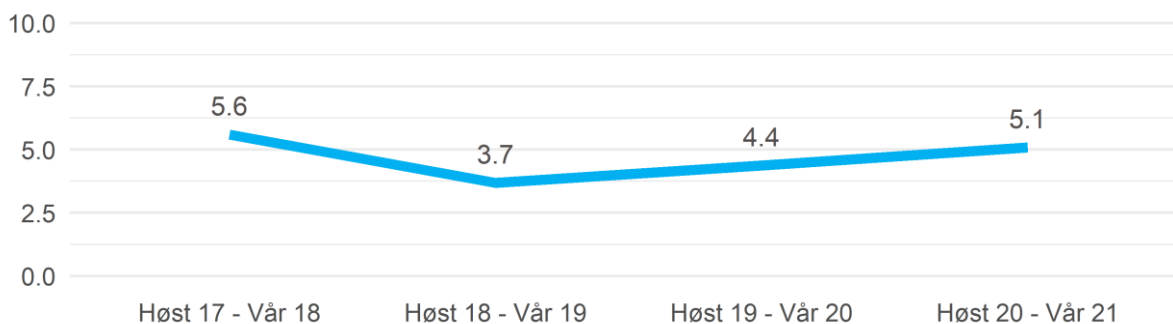
I forsøkets tre første år, var andelen med Norge som landbakgrunn lav. Som vist i figur 2.10, har både antallet og andelen rekrutterte deltakere med bakgrunn fra Norge økt svakt, og lå det fjerde året på 2 pst. av de rekrutterte. Det er altså fremdeles snakk om svært få deltakere.

Figur 2.10: Opphavsland, andel av rekrutterte deltakere per år. Fem største land og Norge



Vi merker oss at deltakerne det første forsøksåret hadde bodd lenger i Norge enn de andre årene. Trolig skyldes dette at mange deltakere det første året ble rekruttert fra ordinær grunnskoleopplæring for voksne, og dermed skiller seg fra de som ble rekruttert senere. Senere i forsøket er det ulike utviklingstrekk som kan ha påvirket botiden. Det store antallet flyktninger som ankom landet i 2016 kan ha ført til at gjennomsnittlig botid i de påfølgende årene ble redusert sammenlignet med normalen. I så fall kan utviklingen sees som en retur til normalt tilstand. En annen utvikling, er at deltakere som fra høsten 2019 har blitt rekruttert til såkalte pulje 2-sentre, i utgangspunktet skal gå rett i FVO, uten å få ordinær norsk opplæring først. I seg selv burde dette føre til at deltakerne har kortere botid ved rekruttering, men som vi ser i figuren, er den overordnede utviklingen at botiden har økt de siste tre årene.

Figur 2.11: Antall år bosatt i Norge før inntak til FVO. Gjennomsnitt per år (N=3030)



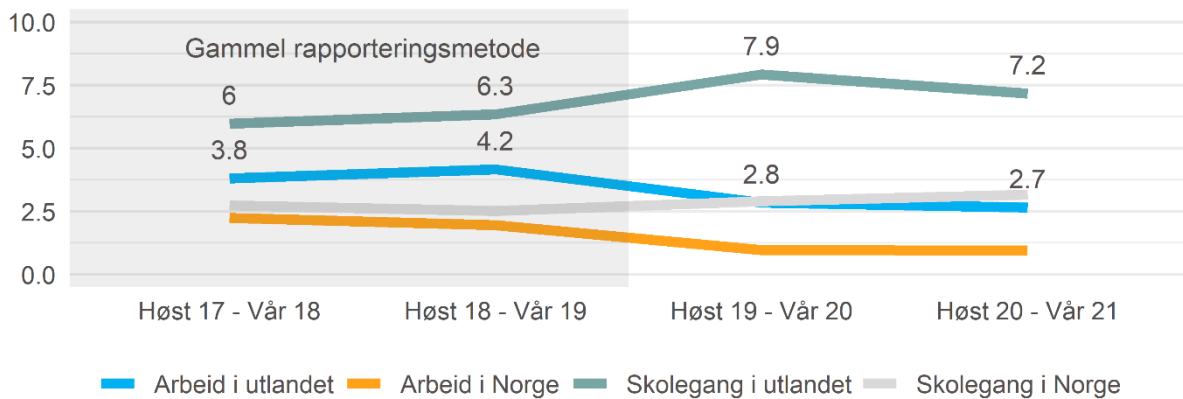
Skole, opplæring og arbeidserfaring

At deltakerne har bodd litt lenger i Norge, kan være en interessant utvikling med tanke på deltakernes forutsetninger for opplæring, avhengig av hva denne tiden har blitt brukt til. Figur 2.12 viser at deltakerne i gjennomsnitt har til sammen omtrent ti års skolegang i Norge og i utlandet før de starter i FVO. Det har vært endringer i rapporteringsformen, som gjør at vi bør være forsiktige med å se lenger tilbake enn de to siste opplæringsårene¹⁰. Det er derfor vanskelig å påvise noen utvikling. Når det gjelder arbeidserfaring, er dette problemet trolig noe mindre, men vi kan likevel være varsomme.

¹⁰ Deltakerne rapporterte tidligere år med skolegang og arbeid i åpen tekstboks, mens man nå rapporterer i lukkede svarkategorier. Tidligere rapporterte man samlet antall år, og antallet år som av disse var i Norge. I nåværende skjema rapporteres antall år i Norge og antall år i utlandet hver for seg. Presenterte tall for de to første forsøksårene, baserer seg dermed på omkodning og beregninger.

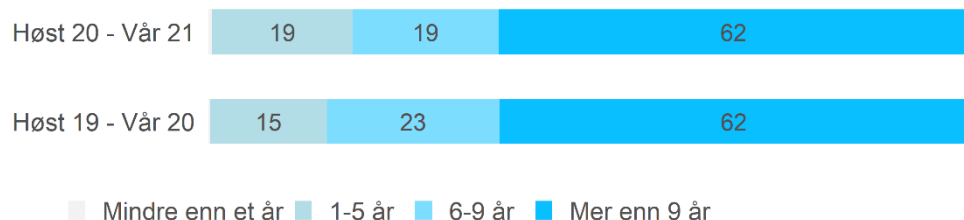
Det meste av arbeidserfaring kommer fra utlandet, og deltakerne som ble tatt inn i forsøkets fjerde år, hadde i gjennomsnitt omtrent tre års arbeidserfaring.

Figur 2.12: Antall år arbeid og skolegang før inntak, i utlandet og i Norge, gjennomsnitt per år (N=2898-3017)



Gjennomsnittsverdien viser at mange deltakere har en god del skolegang før de starter i FVO¹¹. Et viktig poeng som derimot ikke kommer fram av å se på gjennomsnittet, er at en betydelig andel deltakere har lite skolegang. Som vi ser i figur 2.13, har omtrent fire av ti deltakere færre år med skolegang enn det som tilsvarer norsk grunnskole. I forsøkets fjerde år var andelen med svært kort skolegang noe høyere enn året før, og nesten én av fem deltakere hadde under seks år med skolegang i det de ble tatt i FVO.

Figur 2.13: Samlet antall år skolegang i Norge og utlandet ved inntak. Andel (%) deltakere (N=1817)



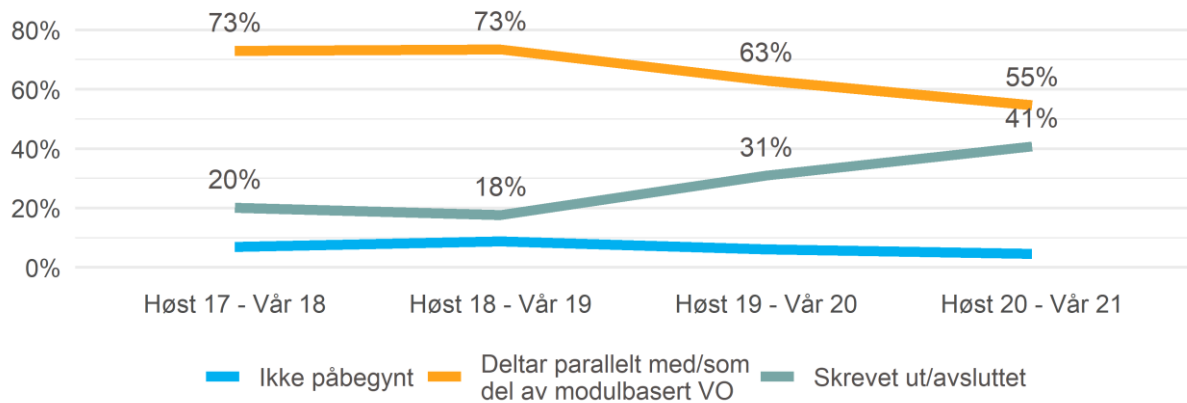
Introduksjonsprogram og norskopplæring

Som vi har sett, er nyankomne innvandrere en viktig målgruppe for forsøket. En del av disse har rettigheter til introduksjonsprogram og opplæring i norsk og samfunnskunnskap. En intensjon med forsøket, er at denne opplæringen skal samordnes med grunnskoleopplæringen. Ettersom deltakerne i gjennomsnitt har bodd lenger i Norge ved inntak, er det interessant å se om de har gjennomgått denne opplæringen. Figur 2.14 viser, ganske riktig, en utvikling de siste to årene mot at en større andel av deltakerne fullfører introduksjonsprogrammet *før* de blir tatt inn til FVO. Dette er tall som bare gjelder deltakere som har plikt til å delta i introduksjonsprogrammet. En tilsvarende utvikling ser vi også for norskopplæring etter integrerings-/introduksjonsloven, hvor omtrent halvparten av deltakerne i forsøkets fjerde år fullførte opplæringen før de ble tatt inn til FVO (figur 2.15). Utviklingen

¹¹ Deltakerne blir bedt om å ikke regne med introduksjonsprogrammet eller norskopplæring når de rapporterer tidligere skolegang.

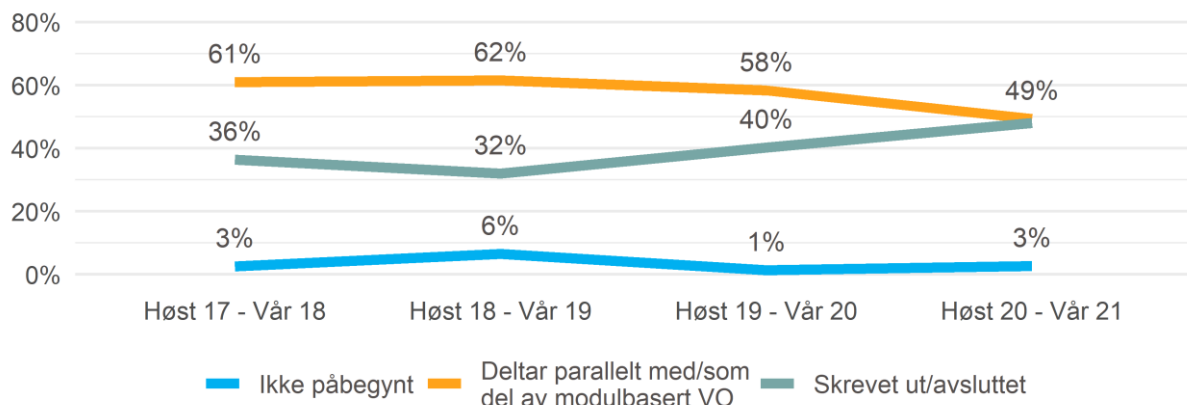
ser altså ikke ut til å være helt i tråd med forsøkets intensjon om bedre samordning, forstått som at norskopplæring og introduksjonsprogram integreres mer med grunnskoleopplæringen.

Figur 2.14: Status for introduksjonsprogram ved inntak. Andel (%) av rekrutterte med plikt til introduksjonsprogram (N=3031)



Siden deltakerne allerede har fullført opplæringen de har rett og plikt til etter integrerings-/introduksjonsloven, ser det ut til at inntak til FVO i større grad enn tidligere skjer fordi deltakerne har mangelfull grunnskoleopplæring.

Figur 2.15: Status for norskopplæring etter integreringsloven, ved inntak. Andel (%) av rekrutterte deltakere med plikt til norskopplæring (N=3999)



Som vi ser av figur 2.15, gjennomfører en økende andel norskopplæring før de starter i FVO. I utgangspunktet er ikke denne utviklingen i tråd med instruksene til opplæringssentrene. Tvert imot er pulje 2-sentrene instruert om å ta deltakerne direkte inn i FVO uten å gi norskopplæring først. Slik norskopplæring skal gis som en del av FVO. Det er likevel ikke sikkert at utviklingen skyldes at opplæringssentrene har endret praksis, men heller at rekrutteringsgrunnlaget er endret. Som vi så tidligere i kapittelet, har utviklingen de siste to årene vært at deltakerne har bodd litt lenger i Norge før de blir tatt inn i FVO. Det er altså mulig at det har blitt færre nyankomne innvandrere å rekruttere fra, og at en større del av de rekrutterte derfor har bodd litt lenger i landet og har gjennomført norskopplæring før instruksene kom i 2019.

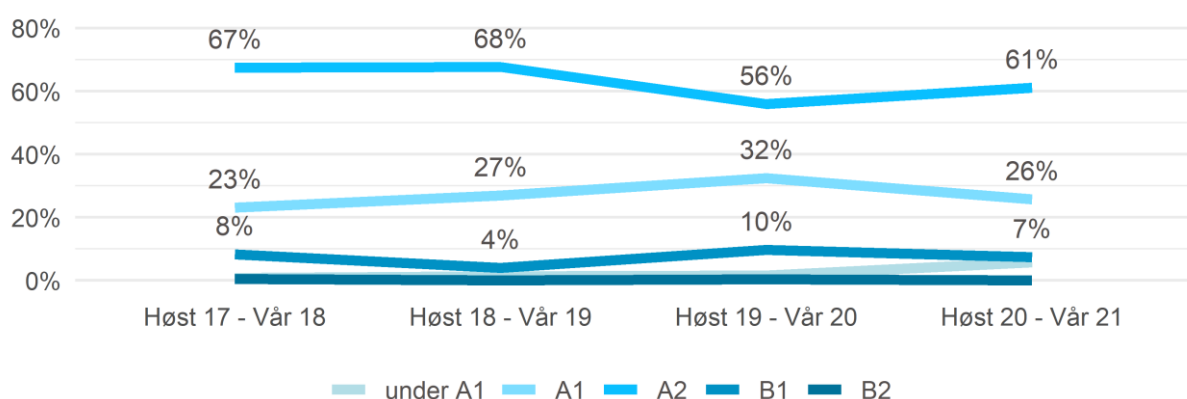
Norskferdigheter ved inntak

For deltakere som har rett og plikt eller bare plikt til norskopplæring, avsluttes opplæringen med en norskprøve. Prøven tester fire ferdigheter, og består av en lytteprøve, en leseprøve, en skriveprøve og en muntlig prøve, og deltakerne kan ta en eller flere av prøvene. Som vi har sett, har det blitt flere som fullfører norskopplæring før de blir tatt inn til FVO. Det er også flere som avlegger norskprøve, og i forsøkets fjerde år, var andelen 45 pst.

Prøvene blir vurdert på en skala fra A1 for personer som kan kommunisere på norsk med enkelt språk, til C1 for deltakere med gode nok norskferdigheter til at de kan forstå komplekse akademiske tekster. Nivå C1 er per opplæringsåret høst 2020-vår 2021 ikke tatt i bruk i rapporteringen¹². En deltaker med resultatet B2, kan sies å være klar for høyere utdanning.

Som vi ser i figur 2.16, er det ingen stor og tydelig utvikling i resultatet på norskprøven, for deltakere som ved inntak til FVO hadde avlagt norskprøve. De fleste deltakerne, 87 pst., var på nivå A1 eller A2 i forsøkets fjerde år, og størsteparten av disse er på nivå A2. En liten andel av deltakerne er på nivå B1, mens nivå B2 er så å si ubrukt i vurderingene. Seks pst. ble i forsøkets fjerde år vurdert under nivå A1, som er en noe høyere andel enn tidligere år. Dette er rett nok snakk om få deltakere.

Figur 2.16: Resultat på norskprøve, andel (%) av rekrutterte deltakere som avla prøve, per år¹³ (N=1292)

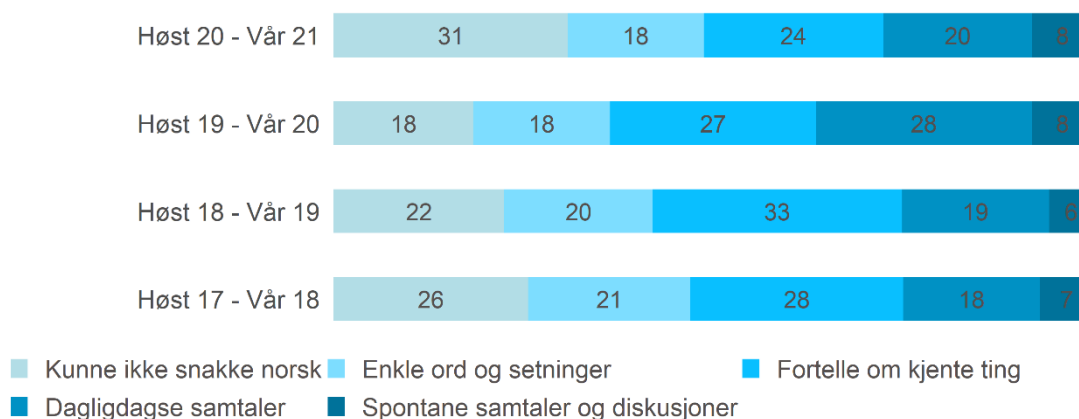


Som nevnt, er det ikke alle deltakerne som skal ta norskprøve før de starter i FVO, og følgelig er ikke resultatene representative for alle deltakerne. For å få et mer helhetlig inntrykk av språknivået, blir deltakerne ved inntak bedt om å vurdere sine egne ferdigheter i norsk. Svaralternativene er ment å tilsvare vurderingsnivåene fra norskprøven, og måler derfor språkferdigheter på sammenlignbart vis. Her ser vi at nivået er noe lavere, og 31 pst. svarte i forsøkets fjerde år, at de ikke kunne å snakke norsk. Omtrent halvparten kan sies å ha svært begrensede norskferdigheter. Her var det, i de tre første forsøksårene, en utvikling i retning av at deltakerne hadde bedre norskferdigheter ved inntak. Nå er man altså tilbake omtrent hvor man startet. Én av fire deltakere selvrapporterte at de hadde et norsknivå som vi kan sammenligne med minst B1. Dette er langt flere enn de som oppnådde dette nivået på norskprøven.

¹² Sett i sammenheng med foreliggende resultater, er det trolig få, om noen som burde ha vært rapportert inn med resultat C1. Fremtidig rapportering vil inkludere nivå C1.

¹³ Deltakerne har her fått tildelt et samlet resultat basert på avrundet gjennomsnittresultat for lytteprøve, muntlig prøve, leseprøve og skriveprøve.

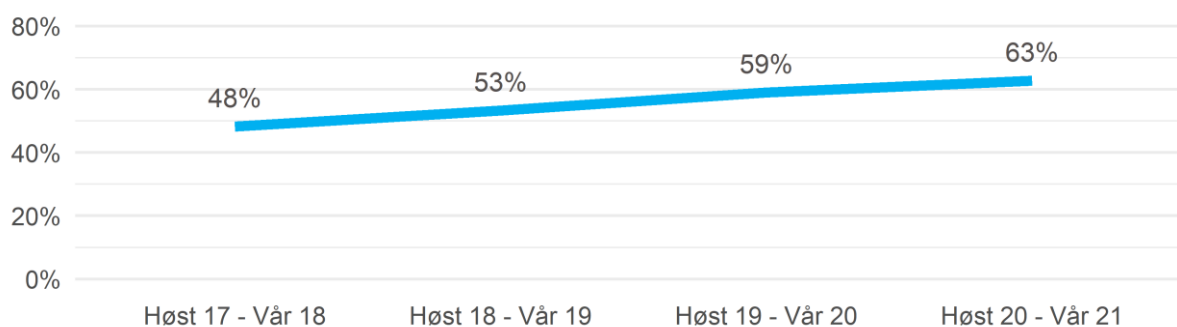
Figur 2.17: Egenrapporterte språklige ferdigheter ved inntak, andel (%) av rekrutterte per år



Livssituasjon

Tidligere i kapittelet så vi at deltakerne som blir tatt inn i forsøket, har bodd stadig lenger i Norge før de starter opplæringen. Et interessant spørsmål er hva deltakerne har gjort før de blir tatt inn i FVO. Figur 2.18 viser at en økende andel av deltakerne, har omsorgsansvar for barn eller familie. 63 pst. av de rekrutterte deltakerne hadde slikt ansvar i forsøkets fjerde år. Sett i sammenheng med at mange av deltakerne er i en alder hvor det er vanlig å få barn, er det altså rimelig at en del deltakere har vært utenfor arbeid og utdanning en periode mens de har bodd i Norge. Langt flere kvinner (67 pst.) enn menn (37 pst.) har dessuten omsorgsansvar¹⁴. At andelen deltakere med omsorgsansvar har økt, kan dermed henge sammen med økningen i kvinneandelen i forsøket.

Figur 2.18: Deltakere med omsorgsansvar for barn/familie ved inntak. Andel (%) per år (N=4310)



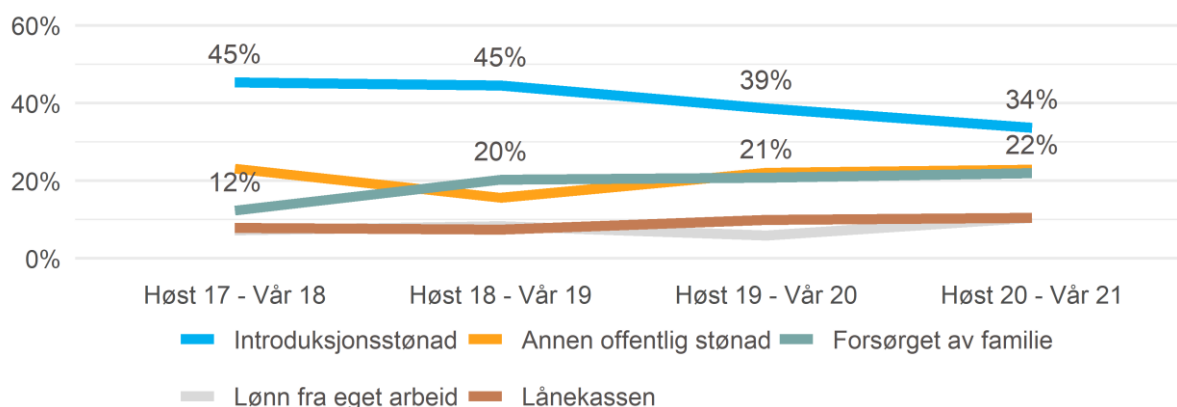
Vi har også informasjon om hvordan deltakerne finansierte sitt livsopphold før de ble tatt inn i FVO, og figur 2.19 viser hva som har vært den primære inntektskilden til deltakerne det siste halvåret før de ble tatt inn. Den tydeligste trenden er at det har blitt færre som lever på introduksjonsstønad før de blir tatt inn i FVO. Introduksjonsstønad er en rettighet for deltakere i introduksjonsprogrammet. Det kan være flere faktorer som ligger bak dette. Som vi har sett, har det blitt færre nyankomne innvandrere, og flere deltakere fullfører introduksjonsprogrammet før de blir tatt inn til FVO. Det er også slik at introduksjonsstønad kan være mindre relevant for de som har kommet til landet de siste par årene. Familieinnvandrere, som får opphold etter utlendingsloven § 40, utgjør en større del av innvandrerne som kommer til landet. Denne gruppa har uansett ikke rett og plikt til deltakelse i

¹⁴ Vi regner her andel for alle deltakere i løpet av hele forsøket.

introduksjonsprogrammet. Samtidig er det slik at pulje 2-sentrene, som ble rekruttert i 2019, har blitt instruert om å ta deltakere rett inn i FVO, uten at de skal gå gjennom introduksjonsprogrammet først.

Andelen som har hatt andre finansieringskilder, har alle økt svakt, siden det har blitt færre på introduksjonsstønad. Det ser altså ikke ut til å være noen enkelt inntektskilde som har tatt over for introduksjonsstønad.

Figur 2.19: Primær inntektskilde før inntak, andel (%) per år (N=4454)



Et prinsipp ved modulstrukturert opplæring, er at opplæringen skal kunne kombineres med arbeid. Arbeidsdeltakelse kan skape behov for mer tilrettelegging av opplæringsløpet. Figur 2.19 viste at i underkant av en tidel av deltakerne hadde eget arbeid som primære inntektskilde før de ble tatt inn i FVO. Et spørsmål er om disse vil fortsette i arbeid samtidig som de deltar i opplæringen. I forsøkets fjerde år, svarte 11 pst. av deltakerne at de hadde arbeid ved siden av opplæringen, og denne andelen har vært nokså stabil de siste årene. Også her observerer vi at det første året i forsøket skiller seg fra de andre, jf. tabell 2.2.

De som har arbeid, arbeider i gjennomsnitt 23 timer i uken, altså en stillingsbrøk på omtrent 60 pst., noe som må sies å være en betydelig mengde å kombinere med opplæring. Dette vil trolig kreve tilrettelegging av opplæringen for å la seg gjennomføre. Som vist i tabell 2.2, har det vært ganske stor variasjon over tid i hvor mye deltakerne arbeider.

Tabell 2.2: Arbeidstimer per uke for deltakere med arbeid. Gjennomsnitt per år (N=4303, 517 med arbeid)

Periode	Andel med arbeid	Arbeidstimer per uke
Høst 17 – Vår 18	16 %	26,4 timer
Høst 18 – Vår 19	12 %	18,2 timer
Høst 19 – Vår 20	11 %	14,2 timer
Høst 20 – Vår 21	11 %	23 timer

Oppsummering og diskusjon

I dette kapittelet har vi sett at situasjonen for mange opplæringscenter er endret i løpet av forsøket. Redusert innvandring har ført til at det er færre deltakere per senter, og to av tre sentre i forsøket kan, i forsøkets fjerde år, karakteriseres som små. For en del sentre innebærer dette nedbemanning, og for mange oppleves det som utfordrende.

Det er ikke bare antallet deltakere, men også sammensetningen av deltakergruppa, som har endret seg. Da forsøket startet, var halvparten av deltakerne kvinner. Denne andelen har økt jevnt, og i forsøkets fjerde år, var to av tre deltakere kvinner. Kvinnelige deltakere er litt eldre enn de mannlige, og gjennomsnittsalderen har økt. Vi ser de siste to årene en utvikling i retning av at deltakerne har bodd litt lenger i Norge før de blir tatt inn i FVO.

Selv om deltakerne i gjennomsnitt har til sammen omtrent ti års skolegang fra Norge og utlandet i det de starter i FVO, finnes det en stor gruppe deltakere med lite skolebakgrunn. Andelen som har lite eller ingen skolegang har økt litt, og omtrent én av fem har under seks års skolegang til sammen i Norge og i utlandet.

Norskferdighetene blant deltakerne som starter i opplæringen, er heller ikke blitt bedre enn de var for deltakere som startet tidligere i forsøket. Omtrent én av tre deltakere kan ikke snakke norsk når de blir tatt inn i FVO. Å ta nyankomne innvandrere rett inn i FVO, uten opplæring i norsk og samfunnskunnskap først, er i tråd med prinsippene i forsøket, og en utvikling i retning av dette ville kunne forklare at deltakerne starter med et lavere nivå av norskferdigheter. Vi ser derimot at flere deltakere enn tidligere har fullført norskopplæring og introduksjonsprogram før de starter i FVO. Vi kan likevel ikke slå fast at dette skyldes opplæringssentrenes praksis, det kan like gjerne skyldes at rekrutteringsgrunnlaget er endret.

Mye tyder på at de utviklingstrekkene vi ser, i stor grad skyldes at det er færre nyankomne flyktninger i landet. Flyktninger er ofte litt yngre, og har færre forpliktelser privat, som omsorgsansvar og arbeid. I kapittel 3 skal vi se at dette er faktorer som henger sammen med motivasjon, læringsevne og ønske om progresjon, samt praktisk mulighet til å delta i opplæring.

Når vi i 2021 ser tilbake på de fire første årene av forsøket, er det altså viktig å huske at forsøket ble startet i en situasjon med høy innvandring, og at vilkårene for opplæringssentrene er endret, til dels i stor grad. Et spørsmål som vi vil komme tilbake til i kapittel 3, er hvorvidt dette har ført med seg utfordringer ved det å tilby opplæring i tråd med prinsippene i forsøket.

Kapittel 3 – Fleksibilitet i opplæringen

For at alle deltakere skal få en tilpasset og effektiv opplæring, skal opplæringssentrene tilby fleksibilitet i tilbudet. Dette gjelder både hva som skal være innholdet i opplæring, når, hvor og hvordan opplæringen blir gjennomført. I dette kapittelet ser vi på hvordan sentrene utøver denne fleksibiliteten, og hvilke vurderinger som ligger bak valgene de tar. Vi ser også på hva som er utfordringene med å tilpasse opplæringen til deltakerne.

Vi finner at mange opplæringssentre utnytter fleksibiliteten som ligger i modulstrukturen – i alle fall til en viss grad. De fleste deltakere deltar i alle fag, men det er mange som ikke deltar i alle modulnivåene i fagene. Mange innplasseres riktignok på samme modulnivå på tvers av fag. Vi finner også tegn på at behovet for denne typen fleksibilitet i stor grad er dekket. Det er riktignok stor forskjell mellom sentrene, og ved en del sentre ser man det som viktigere med andre former for tilpasning enn å plassere deltakere på ulike moduler i ulike fag.

Ut over at den er modulbasert, skjer opplæringen stort sett i tradisjonell form, i klasserom, på dagtid og på ukedager. En del sentre har tatt mer ukonvensjonelle grep, som å slå sammen undervisningen mellom moduler. Dette skyldes til dels at de har begrensende ressurser som følge av redusert deltakertall. Å slå sammen undervisningsgrupper har trolig gjort at også små sentre greier å tilby fleksibilitet. Ulempen er at det faglige nivået innad i undervisningsgrupper spriker.

Våre funn tyder på at forsøket legger godt til rette for fleksibilitet for faglig sterke deltakere med god progresjon, men at veien videre til videregående opplæring er dårlig tilpasset deltakere som forserer. Sentrene ser ut til å ha større utfordringer med å tilby god

tilrettelegging for deltakere som har lav progresjon, har svake faglige eller norskspråklige ferdigheter eller en vanskelig livssituasjon.

Hvordan skal forsøket bidra til fleksibilitet?

Et viktig formål med modulstrukturert voksenopplæring, er at opplæringen skal bli mer fleksibel og tilpasset voksnes behov (Meld. St. 16 (2015-2016), s. 44). Voksne har ofte forpliktelser som arbeid og omsorgsansvar, som kan legge begrensninger for deltakelse i opplæring. Videre skal modulstruktureringen forbedre samordningen mellom grunnskoleopplæring for voksne, arbeidsmarkedstiltak og introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere, og sikre at deltakerne har god progresjon gjennom systemet. En slik samordning og fleksibilitet skal også bidra til å øke opplæringens effektivitet.

For å forstå hvordan modulstruktureringen gir fleksibilitet, er det sentralt å først forstå hva begrepet fleksibilitet rommer. HK-dir (tidligere Kompetanse Norge) benytter følgende definisjon:

«Fleksibel opplæring setter den lærende i sentrum ved å tilby et pedagogisk opplegg med flere alternativer for hvordan læringsaktivitetene kan gjennomføres. Kriterier for fleksibilitet inkluderer tid, sted, omfang, progresjon, vurdering, formalisering, samhandling og innhold.» (Kompetanse Norge, 2020)

Modulstruktureringen er ment å øke fleksibiliteten på flere av kriteriene. At læreplanen er stykket opp i moduler, gir mulighet for å styre omfanget av opplæringen. Enkelte moduler eller hele fag kan utelates, for å gi opplæring som passer deltakeren. Innholdet i opplæringen kan også tilpasses, ved at deltakernes kartlegges eller realkompetansevurderes (RKV) ved inntak. RKV kan medføre at deltakeren får godkjent hele fag, og kartlegging at enkelte moduler og/eller kompetansemål blir utkvitterte, og dermed kan utelates fra opplæringen. Deltakerne kan avslutte moduler når de er klare, og får da vurdering for modulen. Ved vurdering av enkeltmoduler, skal kompetansen formaliseres i form av et kompetansebevis. Dette skal også muliggjøre større fleksibilitet i progresjon, for eksempel dersom deltakeren har behov for å ta en pause fra opplæringen, for senere å gjenoppta den.

Det er også andre typer fleksibilitet som kan benyttes i forsøket. Fjernundervisning og praksis i bedrift er virkemidler som er mulige innenfor forsøket, hvor man benytter læringsarenaer utenfor tradisjonell skoleundervisning. Det er også mulig å tilpasse tidspunktet for opplæringen, for eksempel ved å tilby opplæring på kveldstid, helger eller intensivt i korte perioder.

Som vi har sett i kapittel 2, er størsteparten av deltakerne innvandrere, med svært ulik skolebakgrunn og varierte norskferdigheter. Det finnes altså gode faglige grunner til at deltakerne bør få individuelt tilpassede opplæringsløp, for eksempel ved bare å få opplæring i moduler som de har behov for, eller ved at noen deltakere får bruke lenger tid i moduler fordi de har behov for langsom progresjon. Samtidig er det stor variasjon i deltakernes livssituasjon og bakgrunn, noe som både kan påvirke muligheten til å møte opp, og som kan gå ut over læringsevnen. Også dette kan kreve tilpasning og fleksibilitet fra opplæringscenterets side.

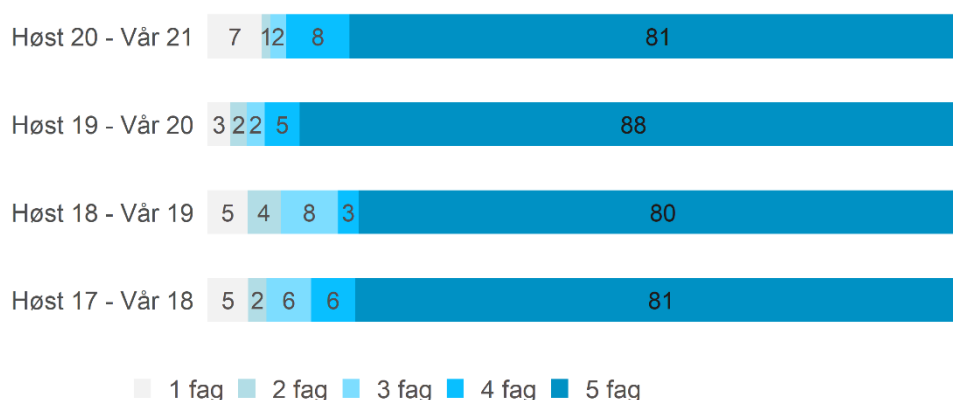
Tilpasning av opplæringsens omfang

Vi starter med å se på opplæringsløpet, og hvilken opplæring som planlegges for deltakerne. Som vi så i kapittel 1, består den samlede læreplanen av seks fag, hver på fire moduler. To av fagene (norsk og norsk for språklige minoriteter), skal ikke kombineres, og et fullstendig løp er dermed på 20 moduler. For deltakere uten skolebakgrunn, finnes det også en grunnmodul.

Deltakere som *ikke* har behov for full grunnskoleopplæring, kan få slippe opplæring i enkelte moduler, og dermed starte på et høyere nivå. Det kan også være tilfeller der deltakerne ikke skal ta de siste modulene, men bare de første. Hele fag kan også utelates fra opplæringen. Fagene kan utelates uavhengig av hverandre, og deltakerne kan kombinere ulike moduler i ulike fag. Dette er ment å gi deltakerne en raskere progresjon, ved at de slipper å delta i opplæring som de ikke har behov for. Vi skal nå se på hvilket omfang av opplæring som blir planlagt for deltakerne når de starter i FVO.

Først ser vi på hvor mange fag sentrene planlegger at deltakerne skal ta i løpet av opplæringen (figur 3.1). Det er tydelig at det aller vanligste er å planlegge et fullt løp, med alle fem fag. Én av fem deltakere planlegger å ta færre fag. Om vi ser forsøket under ett, er det omtrent like vanlig å ta ett, tre eller fire fag, mens det er få som planlegger å ta to fag. For personer som planlegger to til fire fag, kan vi tenke på dette som en avkortning av løpet, for eksempel fordi deltakeren ikke trenger opplæring i naturfag. Det varierer hvilke fag som blir utelatt fra opplæringen, selv om de fleste (95 pst.) skal delta i norsk for språklige minoriteter og samfunnsfag (90 pst.). For deltakere som bare skal ha ett fag, er det derimot i hovedsak snakk om opplæring i norsk for språklige minoriteter (56 pst.¹⁵) eller engelsk (35 pst.). Vi ser at opplæringsåret 2019-2020 skiller seg noe fra de andre årene, på den måten at flere planla å ta alle fem fagene. Vi har ikke funnet noen forklaring på hvorfor det er slik, og kan ikke utelukke at det er innenfor normal variasjon.

Figur 3.1: Antall planlagte fag per deltaker ved inntak. Andel (%) av rekrutterte per år (N=4307)



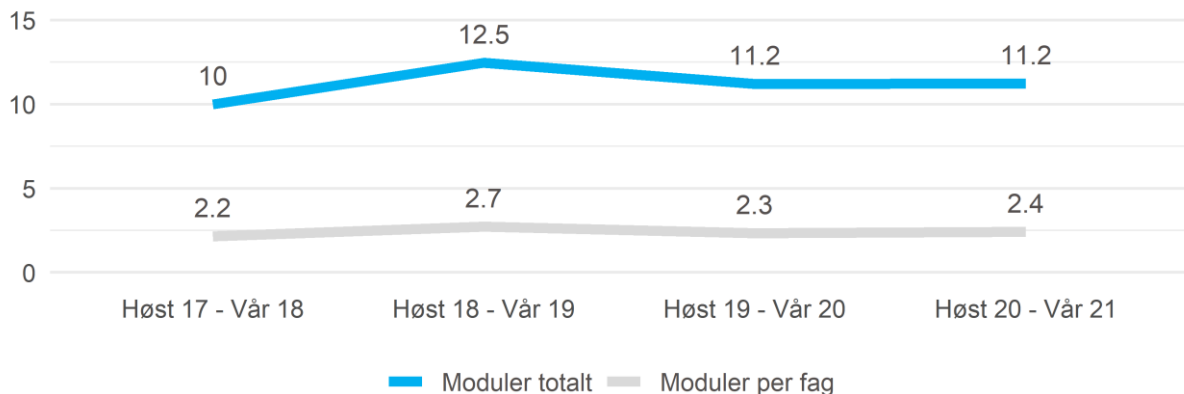
Grunnmodulen er bare for deltakere uten skolebakgrunn, og blir gjennomført før de andre fagene. Siden den ikke er relevant for alle deltakerne, må den ikke sees i for tett sammenheng med de andre fagene. Om vi ser på forsøket samlet, er det rundt 10 pst. av deltakerne som deltar i denne modulen.

Om deltakeren skal gjennom alle modulene i alle fag, blir det planlagt for 20 moduler, fire per fag. Som vi ser i figur 3.2, er dette langt fra praksis: deltakerne planlegger i gjennomsnitt å ta 11,2 moduler.

¹⁵ Dette tallet gjelder for hele forsøksperioden.

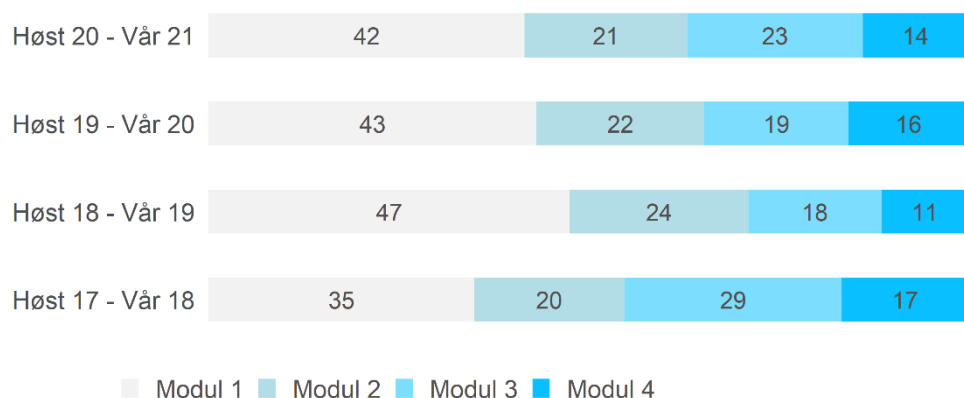
Deltakerne tar i gjennomsnitt 2,4 moduler i de fagene de deltar i, altså noe over halvparten av opplæringen. Også her er fagene ganske like. Tallene ser ut til å ha variert litt i starten av forsøket, men har vært stabile de siste årene.

Figur 3.2: Antall planlagte moduler per deltaker ved inntak. Gjennomsnitt per år (N=4568)



Vi kan også se på hvilke moduler det blir planlagt deltakelse i. Figur 3.3 viser den laveste modulen som er planlagt for deltakerne. Dette henger tett sammen med antall planlagte moduler, ettersom det i mange tilfeller vil være naturlig å utelate de første modulene heller enn de som kommer senere. Det er bemerkelsesverdig lite forskjell mellom fagene, og vi skiller derfor ikke mellom dem. Fire av ti deltakere starter fra modul 1, mens resten, altså seks av ti, får et avkortet løp. Et interessant funn er at man, det første året, hadde flere deltakere som ble plassert inn i høyere moduler. Dette skyldes trolig at mange deltakere som startet i forsøkets første år, allerede var i et opplæringsløp i ordinær grunnskoleopplæring for voksne. Som vi kommer tilbake til senere i kapittelet, vet vi riktignok at noen sentre har gjort seg erfaringer om betydningen av gruppetilhørighet, deltakernes svake norsksferdigheter og manglende læringsstrategier, som kan ha ført til at flere ble plassert inn i modul 1, selv om de har fagkunnskaper som tilsier innplassering på høyere moduler.

Figur 3.3: Laveste planlagte modul. Andel (%) av planlagte fag, 2017-2021 (N=4461)

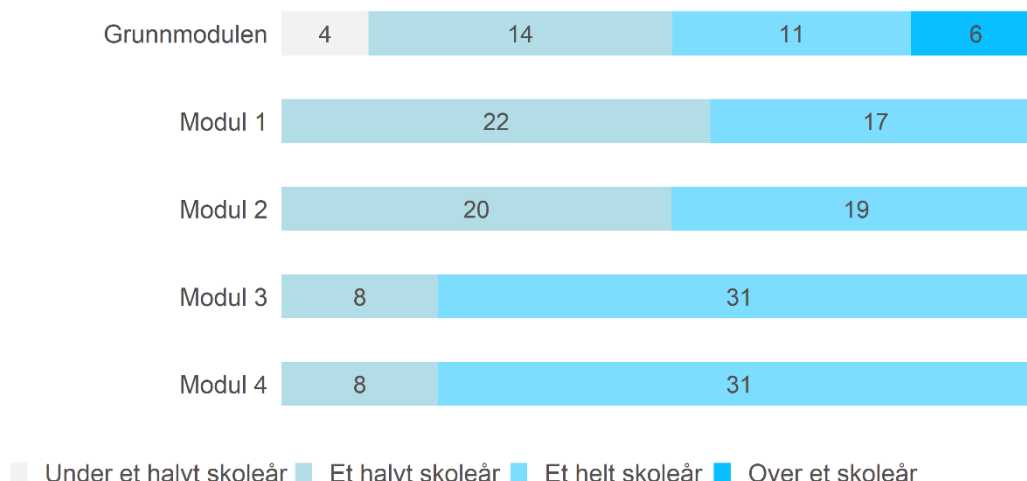


Det er ingen direkte prinsipiell sammenheng mellom hvor mange moduler man skal ta, og hvor lenge man skal delta i opplæringen. I prinsippdokumentene for forsøket (Vox 2016, s.10) skisseres et omfang av opplæringen hvor modul 1 og 2 til sammen tar ett år, mens modul 3 og 4 tar ett år hver. Dette gir altså en samlet varighet på tre år for hele løpet¹⁶. Som vi ser i figur 3.4, er det variasjon i hvor lang

¹⁶ Når vi ser bort ifra grunnmodulen.

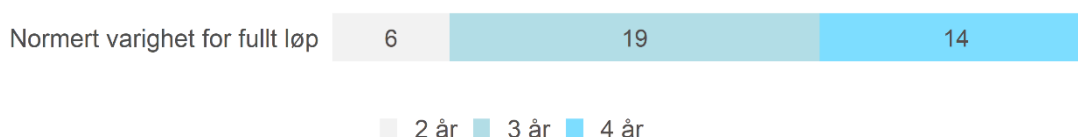
varighet sentrene planlegger for modulene, men praksis ser til en viss grad ut til å samsvare med den skisserte varigheten fra prinsippdokumentet. Ser vi bort fra grunnmodulen, hvor variasjonene er større, er det slik at sentrene planlegger modulene enten som halve eller hele år. For modul 1 og 2 planlegger omtrent halvparten av sentrene et helt år, mens den andre halvparten planlegger et halvt år per modul. Dette skiller seg fra modul 3 og 4, hvor de fleste planlegger et helt skoleår for hver modul.

Figur 3.4: Planlagt varighet i modulene. Antall prosjektledere (N=35-39)



Ved å slå sammen varigheten for de ulike modulene, utenom grunnmodulen, kan vi finne ut hvor lang tid det tar å gjennomføre et fullt opplæringsløp med alle moduler, dersom man følger senterets normerte progresjon. Som vi ser i figur 3.5, har sentrene lagt opp opplæringen slik at et fullt løp tar enten to, tre eller fire år å fullføre. Det vanligste er tre år, altså som foreslått i prinsippdokumentet. 14 prosjektledere svarte at et samlet løp tar fire år å fullføre, og har altså valgt å legge opp til et lengre løp. De som har satt av to år, er kombinasjonsklasser. Dette er i tråd med nasjonale trender for dette tilbudet. En tidligere kartlegging av ordinær grunnskoleopplæring for voksne, viser at minoritetsspråklige normalt sett bruker to til tre år på opplæringen (Dæhlen, Danielsen, Strandbu & Seippel, 2013, s.83). Denne sammenligningen er imidlertid ikke helt presis, ettersom ordinær grunnskoleopplæring for voksne består av kun eksamensrettede løp ved en del opplæringssentre (tilsvarende modul 3 og 4). Disse tilbudene har dermed et mindre omfang enn FVO-tilbudet.

Figur 3.5: Normert samlet varighet for fullt opplæringsløp. Antall prosjektledere (N=39)



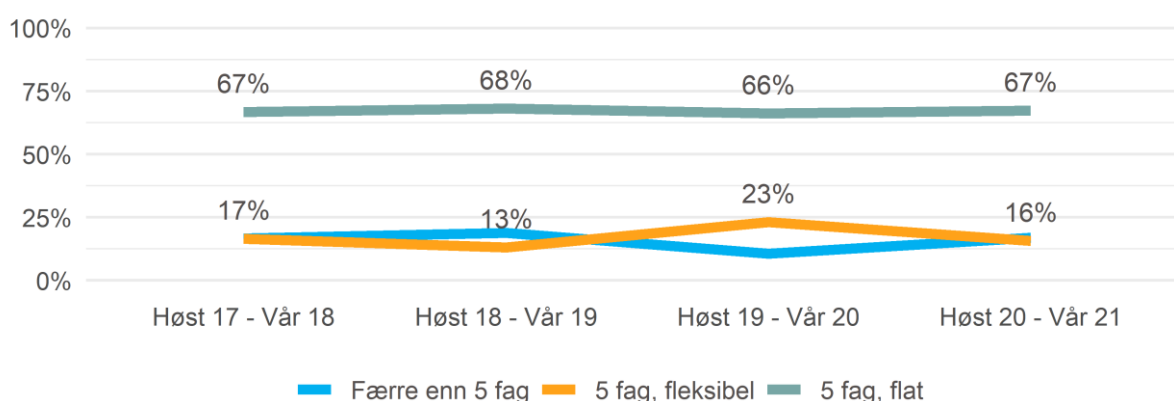
Tilpasning av nivå i enkeltfag

Fordi deltakerne kan ha ulik kompetanse i ulike fag, skal opplæringssentrene være fleksible på hvilke moduler deltakerne deltar i. Dette kan skje ved inntak, ved det vi kan kalle *fleksibel innplassering*, altså at deltakeren starter opplæringen på ulike modulnivåer i de ulike fagene. Motparten til fleksibel innplassering, omtaler vi som *flat innplassering*, altså at deltakeren blir plassert på samme modulnivå i

alle fag. Fleksibel innplassering kan i ytterste konsekvens bety å utelate noen fag fra opplæringen. Dette reduserer arbeidsbelastningen på deltakerne, men betyr ikke nødvendigvis at de får mer opplæring i de andre fagene, eller at de får et mer komprimert løp. Gjennom våre intervjuer, har vi også sett at det kan handle om å strekke opplæringen ut over en lengre periode, og dermed tilby et mindre intensivt løp, uten å redusere totalomfanget.

Opplæringssentrene rapporterer inn hvordan deltakerne blir plassert inn i fagene, og vi har dermed oversikt over hvordan dette løses i praksis. Figur 3.6 viser andelen av deltakerne som blir innplassert flatt, fleksibelt og med færre enn fem fag. To av tre deltakere blir innplassert flatt, en andel som har vært helt stabil gjennom hele forsøket¹⁷. Sentrene ser ut til å variere mellom å utelate moduler i enkelte fag, og å utelate hele fag fra opplæringen, og de to løsningene er omtrent like vanlige.

Figur 3.6: Innplassering av deltakere. Andel (%) av rekrutterte per år (N=4719)



Ved opplæringssentrene hvor vi har gjort intervjuer, har vi sett noen forskjeller i hvordan man tenker om å plassere deltakere i ulike moduler. Ett senter har som utgangspunkt at deltakerne har tilhørighet i én gruppe, som er tilknyttet ett modulnivå. En person som jobber med innplassering ved dette senteret, påpeker viktigheten av tilhørighet til et læringsmiljø, og at dette er noe deltakerne selv ønsker. De tilbyr deltakere å delta i ulike moduler i ulike fag, typisk ett eller to fag, men har redusert bruken av denne typen fleksibilitet i løpet av forsøket, nettopp fordi behovet for gruppetilhørighet har blitt vektlagt tyngre. At behovet for tilhørighet begrenser fleksibiliteten noe, ble også påpekt etter forsøkets første år (Dahle et al., 2018). Ved et annet senter har man gått inn for stor fleksibilitet og legger vekt på at deltakerne skal være i moduler hvor nivået passer. Ifølge prosjektleder innplasserer senteret tre av fire deltakere i ulike moduler i fagene.

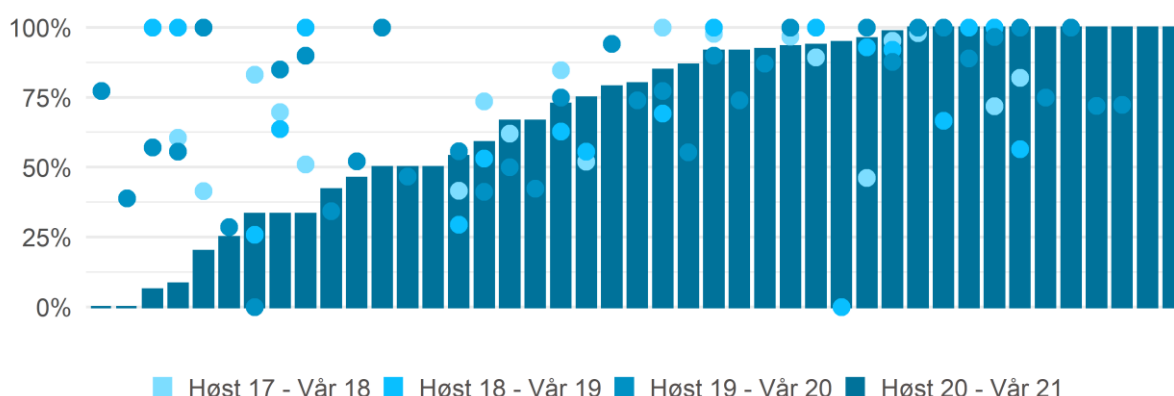
Deltakerdataene viser også at det er stor forskjell mellom opplæringssentrene i hvordan sentrene håndterer innplassering av deltakerne. Figur 3.7 gir et overblikk over variasjonen i innplasseringspraksis. Hver søyle representerer et opplæringssenter, og viser andelen av deltakerne som ble innplassert flatt i fjerde forsøksår. Søylene viser at det er stor variasjon mellom sentrene i hvordan fleksibilitet praktiseres. En del sentre innplasserer alle flatt, men det vanligste er at sentrene plasserer en del av deltakerne inn fleksibelt.

Prikkene viser oss variasjon over tid, innenfor hvert senter, og sier noe om utviklingen i forsøket. Her kan vi grovt sett dele sentrene inn i tre grupper. Den første har vært svært konsistent i andelen som

¹⁷ I evalueringens første rapport (Dahle et al., 2018), legges det fram et noe lavere tall for første forsøksår. Dette skyldes treghet i rapporteringen, slik at datagrunnlaget har endret seg.

blir flatt innplassert. Typisk er dette sentre som i liten grad benytter fleksibel innplassering. Den andre har hatt svært stor variasjon, og ser ut til å ha gjort store endringer i hvordan de innplasserer deltakerne. I de fleste tilfellene er dette sentre som tidligere har innplassert flatt, men som nå ser ut til å ha tatt i bruk større fleksibilitet i innplasseringen. Den tredje gruppa er sentre som har en viss variasjon, men som ser ut til å variere rundt et relativt stabilt nivå. Her tolker vi det som at sentrene har funnet et nivå av fleksibilitet i innplasseringen som de får til å fungere, og at variasjonen skyldes at behov og kapasitet varierer noe mellom årene.

Figur 3.7: Andel (%) flatt innplasserte per senter per år (N=4719)



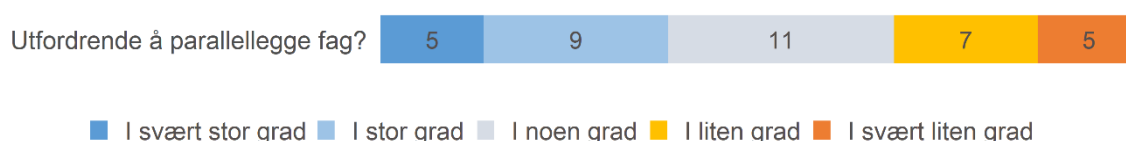
Det er også mulig å flytte deltakere opp og ned i moduler for å tilpasse læringen underveis i løpet, enten fordi deltakeren trenger mer tid på noen moduler, eller fordi vedkommende viser seg å ha behov for en annen modul enn planlagt. Deltakere som lærer raskt, kan dermed forsere moduler raskere enn planlagt. Vi har ikke datagrunnlag for å kunne tallfeste omfanget av slik flytting mellom moduler, men ut fra vår casestudie, ser det ut til at opplæringsssentrene i stor grad lar deltakerne flytte opp og ned i modulene etter behov.

Vi har til nå sett at de fleste deltar i alle fag, men langt fra alle moduler. Seks av ti får et avkortet løp. Det tilsier at sentrene gjør en del tilpasninger. Samtidig starter mange på samme modulnivå på tvers av fag. Det kan bety at sentrene baserer innplasseringen på en samlet vurdering av deltakernes kompetanse, uten at spesifikke fagkunnskaper tillegges avgjørende betydning.

Forutsetninger og barrierer for fleksibilitet

En forutsetning for å tilby deltakerne å delta i ulike moduler i ulike fag, er at timeplanene må parallelllegges, slik at det er praktisk mulig å delta i opplæringen på tvers av moduler. Dette krever stor grad av samkjøring av timeplanen, og tidligere i forsøket har vi sett at det er særlig krevende for små opplæringsssenter å ha ressurser nok til å parallelllegge fagene (Dahle et al., 2018, s. 86). Som vi ser i figur 3.8, er dette en stor eller svært stor utfordring for en del av prosjektlederne. Et interessant punkt er at nesten like mange mener at det i liten eller svært liten grad er en utfordring.

Figur 3.8: Utfordrende å parallelllegge fagene? Antall prosjektledere (N=37)



En annen utfordring som blir påpekt av en prosjektleder vi har intervjuet, er at timetallet i fagene må være tilsvarende for at en ordentlig parallellegging skal være mulig. Prosjektlederen uttalte at de ikke hadde funnet det ideelle timetallet i fagene, fordi de hadde prioritert å få timetallet likt mellom fagene for å kunne parallellegge fag.

Prosjektlederne ble i spørreundersøkelsen bedt om å svare på hvorvidt det er praktisk mulig å kombinere ulike moduler på tvers av fag. Åtte prosjektledere svarte at det ikke er mulig (figur 3.9). Dette noe flere enn i en tilsvarende undersøkelse i 2018, da fire av 25 svarte at det ikke var mulig. For fire av fem sentre er det derimot praktisk mulig å praktisere helt eller delvis fleksibel deltakelse i moduler.

Figur 3.9: Er det praktisk mulig å kombinere ulike moduler på tvers av fag? Antall prosjektledere (N=40)



Det kan også finnes andre grunner enn ressurser til at sentrene ikke har prioritert å gjøre det praktisk mulig med slik fleksibilitet. Fleksibiliteten kan ha en pris, og en lærer vi har intervjuet påpekte at det låser opp timeplanen, og gjør det vanskeligere å tilby andre former for fleksibilitet, som for eksempel tverrfaglig samarbeid eller det å jobbe intensivt med enkeltfag i perioder. Vi har fra før sett eksempler på sentre hvor gruppetilhørighet blir vektlagt, og hvor man altså har pedagogiske årsaker til å begrense fleksibiliteten. Dette handler ikke bare om trygghet i gruppa, men også om faglig dynamikk. En lærer trekker fram at faglig sterke deltakere kan bidra med å trekke opp nivået i klassen; en effekt man mister dersom de sterkeste deltakerne blir flyttet oppover i modulene.

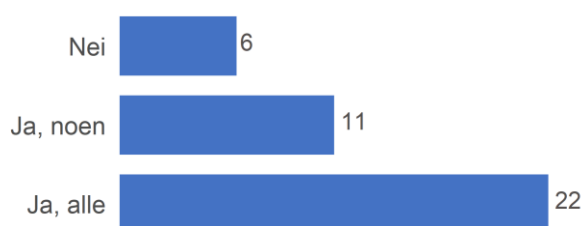
Deltakernes ønsker påvirker også hvorvidt fleksibilitet blir gjennomført. Én prosjektleder har erfart at deltakerne ønsker å beholde gruppetilhørigheten, og derfor er noe avmålte til å bytte gruppe i noen fag. En annen prosjektleder mente derimot at mange deltakere er utålmodige, og vil videre i opplæringsløpet, noen ganger uten at de egentlig var faglig klare for å gå videre. En deltaker vi intervjuet, var opptatt av å ha høy progresjon, slik at hen kunne gå over til videregående opplæring, og ta denne sammen med andre unge mennesker. Vi har også sett eksempler på at lærerne er pådriver for å øke progresjonen, fordi deltakeren er klar for det.

Det er tydelig at balansen mellom læringsutbytte og progresjon oppleves som utfordrende for lærerne. En bekymring som ble delt av flere vi intervjuet, er at deltakerne går for fort gjennom systemet, og at de forserer modulene med for dårlig grunnlag. Dette gjelder rett nok ikke bare for deltakere som flyttes mellom moduler, men også for de som følger sitt planlagte løp. Det finnes eksempler på tiltak som kan bidra til å avhjelpe denne problematikken. Et av våre case-sentre har innført to ukers prøvetid i den nye modulen, slik at deltakere som ble flyttet opp eller ned underveis i opplæringsløpet, hadde mulighet til å gå tilbake dersom man så at det likevel ikke var gunstig å bytte modul.

Behovet for tilpasning

Prosjektlederne ble også spurt om alle deltakerne som har behov for å delta i ulike moduler i ulike fag, får muligheten til å gjøre dette (figur 3.10). Svarene viser at prosjektlederne mener at dette behovet er dekket for mange av deltakerne. Godt over halvparten svarer at alle som har behovet, får det dekket, mens bare seks prosjektledere svarer at de ikke får det. Selv om mange får denne typen fleksibilitet, ser det altså ut til å være noen hindringer for å la deltakerne delta i ulike moduler i ulike fag.

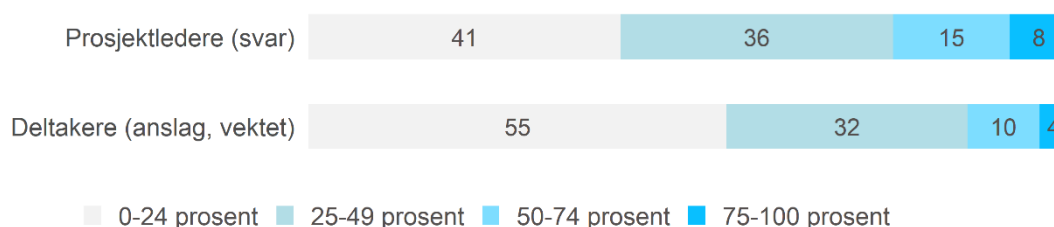
Figur 3.10: Får deltakere med behov for det delta i ulike moduler i ulike fag? Antall prosjektledere (N=39)



Ikke overraskende henger disse svarene tett sammen med svarene om hvorvidt det er praktisk mulig å kombinere moduler på tvers av fag. De som svarte at behovet ikke er dekket, svarte også at det ikke er praktisk mulig å kombinere moduler på tvers av fag. I motsetning til hva vi så i 2018, ser vi nå ingen sammenheng mellom sentrenes størrelse og graden av tilbudt fleksibilitet.

Prosjektlederne ble også bedt om å svare på hvor stor andel av deltakerne som har behov for å delta i ulike moduler i ulike fag. Som vi ser i figur 3.11, svarte 23 pst. at over halvparten av deltakerne trenger slik tilrettelegging. Vekter vi svarene etter antall deltakere ved de ulike sentrene, ser vi en forskyvning i retning av at færre trenger slik tilpasning. Ifølge prosjektlederne er det altså langt fra alle deltakerne som trenger denne typen fleksibilitet. Vekting av prosjektledernes svar kan også hjelpe oss til å beregne at mellom 13 og 29 pst. av deltakerne har behov for å delta i ulike moduler i ulike fag. Selv om vi ikke kan sammenligne direkte, observerer vi at dette er i omtrent samme størrelsesorden som andelen som *får* fleksibel innplassering. Resultatet av vektingen indikerer også at prosjektledere ved sentre med mange deltakere, i litt mindre grad ser behovet for denne typen fleksibilitet, enn prosjektledere fra mindre sentre.

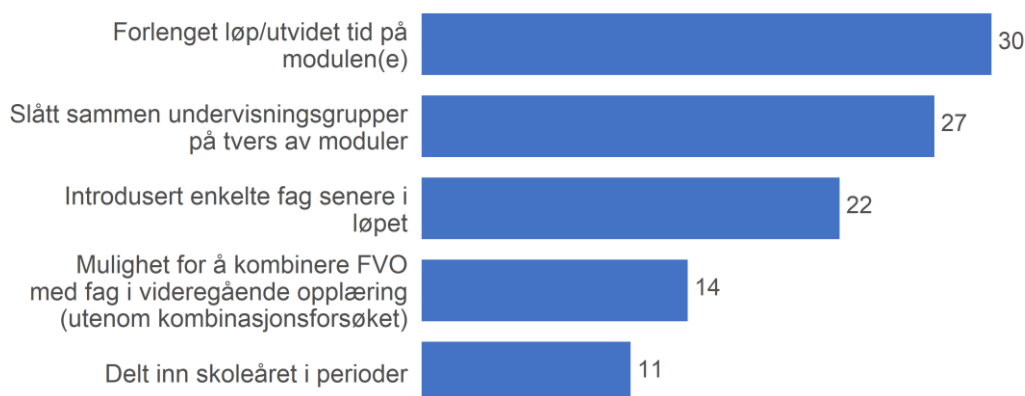
Figur 3.11: Andel av deltakerne som har behov for å delta i ulike moduler. Andel (%) av prosjektledere og deltakere (anslag) (N=39)



Tilpasning av modulstrukturen

Sentrene har frihet til å gjøre tilpasninger i hvordan tilbudet er organisert, for å få det til å fungere best mulig for deltakerne. Samtidig skal det være gjennomførbart ut fra ressursene som sentrene har til rådighet. Prosjektlederne ble i spørreundersøkelsen bedt om å svare på hvilke former for tilpasninger de hadde gjort til modulstrukturen. Her er det verdt å merke seg at svar fra prosjektledere fra kombinasjonsklassene er inkludert. Disse skiller seg fra ordinær FVO, både når det gjelder varighet på opplæringsløpet, og når det gjelder handlingsrom for å tilby fleksibilitet. Dette blir behandlet nærmere i kapittel 6.

Figur 3.12: Opplæringssentrenes tilpasninger til modulstrukturen. Antall prosjektledere (N=40)



Som vi ser i figur 3.12, er det svært vanlig å gi forlengede løp. Et annet grep som er nesten like vanlig, er å slå sammen undervisningsgrupper på tvers av moduler. Som vi så i kapittel 2, er dette noe som flere opplæringssenter har gjort som følge av at de har fått færre deltakere. Dette var også tilfelle ved noen av opplæringssentrene hvor vi gjorde intervjuer. I ett tilfelle var det benyttet som løsning på ressursutfordringer etter nedbemanning. Å slå sammen moduler gjør det også enklere for deltakere å bli flyttet opp og ned mellom moduler som undervises i samme gruppe, siden deltakeren ikke trenger å fysisk flyttes fra én gruppe til en annen. Kanskje kan dette forklare at også de små sentrene tilbyr denne typen fleksibilitet. Å undervise flere moduler i samme gruppe, byr på den annen side nødvendigvis på utfordringer med å tilpasse det faglige nivået til deltakerne, siden forskjellen i fagnivå blant deltakerne i gruppa, øker. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 4.

Omtrent halvparten av prosjektlederne svarte at de åpner for å introdusere enkelte fag senere i løpet. Dette vil kunne redusere belastningen på deltakerne tidlig i løpet, men vil trolig redusere progresjonen i opplæringen. Det kan være flere grunner til å benytte en slik løsning. For det første kan det være deltakere som av personlige grunner, som for eksempel arbeid og omsorgsansvar, ikke har mulighet til å delta i fem fag parallelt. Vi har også sett lærere legge fram faglige argumenter som årsak for å utsette oppstart i enkelte fag. Dette er grundig behandlet i kapittel 4.

Som vi har vært inne på, er det en utfordring for progresjonen at det ikke alltid finnes et tilbud om å fortsette i videregående opplæring etter at man har fullført enkelte fag i FVO. At en del sentre faktisk tilbyr sine deltakere å kombinere FVO med fag i videregående opplæring (utenom kombinasjonsforsøket), må ventes å avdempe denne problematikken. I åtte av de 14 tilfellene er det

imidlertid snakk om sentre som har kombinasjonsklasser¹⁸; altså er det bare seks av prosjektlederne for ordinære FVO-tilbud som oppgir å ha tilbud om dette.

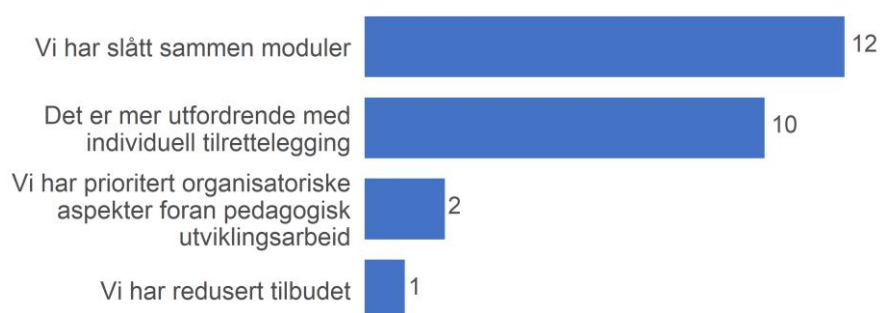
Et av våre case-steder har tatt i bruk en løsning hvor skoleåret deles inn i fire perioder, med definerte læringsmål for hver periode. Periodene er koordinerte mellom fag og moduler, slik at det for eksempel er mulig for deltakerne å gå tilbake og tette kunnskapshull fra tidligere moduler, uten at man mister oversikt over progresjonen. En deltaker vi intervjuet, mente at dette var en god ordning, fordi det var veldig lett å få oversikt over hva man skal lære i den gitte perioden. Som vi ser i figur 3.12, svarte 11 prosjektledere at de har delt skoleåret inn i perioder.

Vi har også sett en annen form for tilpasning i casestudien, nemlig at man setter av hele dager til fagene. Dette gjøres blant annet for å muliggjøre praksis for deltakere i introduksjonsprogram. Senteret som har gjort dette, har blandede erfaringer med denne løsningen, og en deltaker mente det var problematisk, fordi man går glipp av mye i det faget dersom man har fravær en dag. En mulig fordel er at deltakere kan planlegge praksis på faste dager, og dermed utelate enkelte fag fra opplæringen, uten at det går ut over progresjonen i de andre fagene.

Tilpasning til ressursituasjonen

Som vi har sett i kapittel 2, er det mange opplæringssentre som har fått færre deltakere de siste årene. Omtrent halvparten av prosjektlederne svarte at de hadde opplevd problemer som følge av redusert deltakertall. Prosjektlederne som svarte at de hadde hatt utfordringer med redusert deltakerantall, fikk også spørsmål om hvilke konsekvenser dette hadde hatt. Som vi ser i figur 3.13, er det nesten ingen som har redusert tilbudet, eller som har måttet prioritere bort pedagogisk utviklingsarbeid på grunn av redusert deltakelse. Mange har derimot slått sammen moduler, og opplever det som mer utfordrende med individuell tilrettelegging på grunn av reduksjonen.

Figur 3.13: Konsekvenser ved sentre med redusert deltakerantall. Antall prosjektledere (N=19)



Læringsarena – fjernundervisning og praksis i bedrift

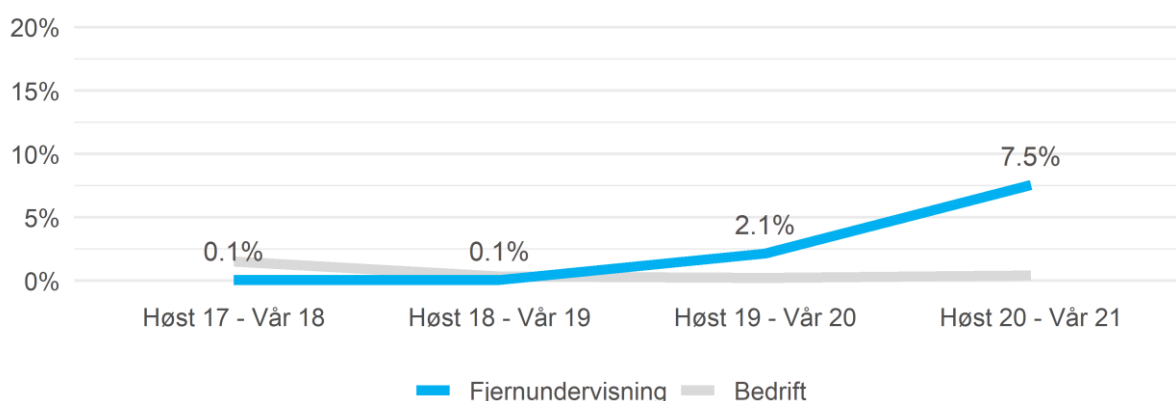
Det finnes også løsninger som kan gjøre det enklere å møte til undervisning for deltakere som av ulike grunner ikke kan følge et tradisjonelt løp med skolebasert undervisning på dagtid. Vi ser noen få tilfeller av at sentre tilbyr undervisning med alternative læringsarenaer. I spørreundersøkelsen til prosjektlederne svarte to respondenter at de tilbyr fjernundervisning, og to svarte at de tilbyr

¹⁸ Det er bare sju sentre som har kombinasjonsklasser, men ved flere av disse sentrene er det to prosjektledere som begge kan ha svart på undersøkelsen.

opplæring på kveldstid. Det er ingen som tilbyr intensive opplæringsperioder eller undervisning i helger.

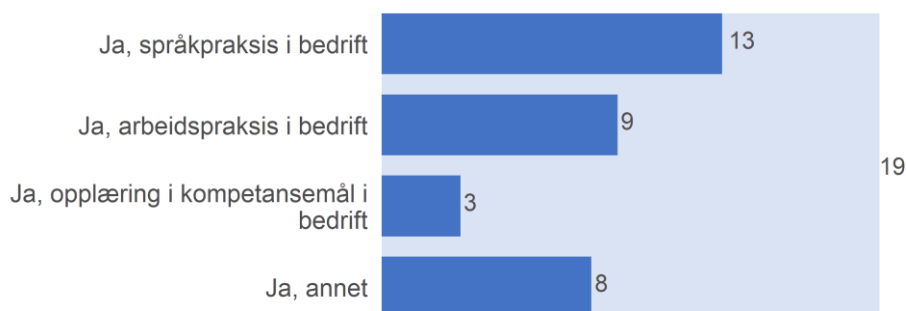
Data fra deltakerrapporteringen (figur 3.14) bekrefter at fjernundervisning ikke er vanlig, selv om 7,5 pst. av undervisningen ble planlagt som fjernundervisning i undervisningsåret 2020-2021. Det er nærliggende å tro at dette skyldes covid-19-pandemien, noe vi skal se flere tegn på senere i kapittelet.

Figur 3.14: Planlagte timer i fjernundervisning og bedrift. Andel (%) av alle planlagte timer per år (N=4928)



Selv om en del opplæringssentre har tilbud om språk- eller arbeidspraksis i bedrift (figur 3.15), viser våre deltakerdata at opplæring i bedrift ikke er brukt i nevneverdig grad hverken før eller under pandemien, jf. figur 3.14. På spørsmål om praksis, kunne prosjektlederne velge flere av svaralternativene, og det var til sammen 19 prosjektledere som svarte at de tilbyr en form for praksis. 11 av disse svarte i et oppfølgingsspørsmål at praksisen er en integrert del av FVO-opplæringen. Bare ved tre læresteder gis opplæring i FVO-kompetansemål i bedrift. I noen tilfeller er praksis håndtert av andre aktører, som flyktingetjenesten eller NAV. De åtte prosjektlederne som svarte «Ja, annet», kunne gi et utfyllende tekstsvar, som gjorde det klart at dette svaralternativet i all hovedsak kan forstås som at senteret har deltakere i praksis, men at skolen ikke har ansvar for denne praksisen.

Figur 3.15: Tilbys deltakerne opplæring i bedrift? Antall prosjektledere (N=29)



Et viktig poeng med praksis, er at deltakerne skal få språklæring i en autentisk kontekst. Praksis kan også bidra til at deltakerne får relasjoner og nettverk, og at de blir bedre rustet for å finne arbeid etter opplæringen. Praksis er et alternativ til å delta i undervisning, og kan dermed gå på bekostning av progresjonen i modulene. Hvorvidt praksis er ønskelig, vil altså variere etter deltakerens behov og ambisjoner. For å kunne legge til rette for at praksis skal være et velfungerende tilbud, er det viktig å forstå hvilke grupper som er aktuelle for dette tilbudet.

Figur 3.16 viser hvilke deltakere som ifølge prosjektlederne får tilbud om praksis. De aller fleste tilbyr praksis til deltakere i introduksjonsprogrammet. Språklæring er trolig en viktig grunn til at denne gruppa har utbytte av praksis. Fellesnevneren for de fire neste svaralternativene i figuren, kan sies å være at deltakeren har behov for noe annet enn tradisjonell skoleopplæring. Til sammen 12 av 13 prosjektledere svarte at denne gruppa får tilbud om praksis. Dette så vi også i vår casestudie, der en av våre informanter uttalte at praksis stort sett er for litt eldre deltakere som ikke ønsker å ta videregående opplæring, men heller gå ut i arbeid etter FVO.

Seks prosjektledere svarte at de tilbyr praksis til deltakere som ikke skal ha et eksamensrettet tilbud. Ved et av våre case-sentre blir dette praktisert. Her opplever prosjektleder at NAV ønsker at deltakerne skal delta i deres arbeidsrettede tilbud, heller enn et praksisfokuset opplæringsløp i FVO. Ved et annet case, hadde flyktningetjenesten og NAV ønsker om å benytte praksis for å la deltakerne prøve ut ulike yrker.

Til slutt ser vi at det er noen få prosjektledere som enten tilbyr praksis til deltakere som etterspør det, eller til alle. Selv om det betyr at alle deltakerne ved noen senter har tilbud om praksis, forteller det oss ikke noe om hvilke deltakere som faktisk benytter seg av tilbudet.

Figur 3.16: Hvem får tilbud om språk-/arbeidspraksis? Antall prosjektledere som tilbyr praksis (N=13)



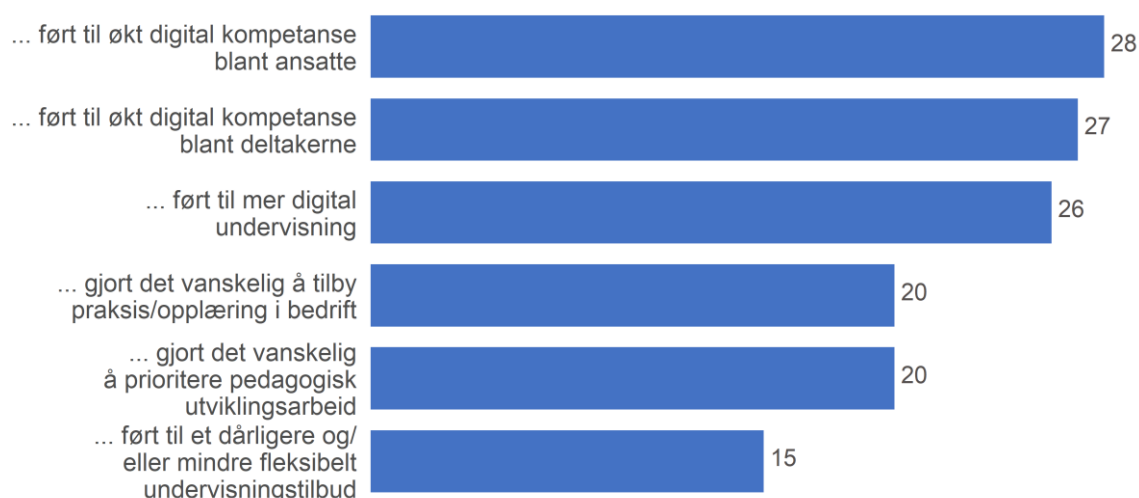
Vi har til nå sett hvor mange som tilbyr praksis, og hvilke grupper som får tilbudet. Et annet interessant spørsmål, er om tilbudet når mange nok deltakere, og hvilke hindringer som eventuelt finnes. Ved et av våre case-sentre, har bruken av praksis blitt redusert, og to utfordringer ble trukket fram. For det første har hensynet til progresjon i fagene blitt vektlagt. For det andre er det utfordrende å finne praksisplass til alle deltakerne.

Opplæring og fleksibilitet under covid-19-pandemien

Som så mange andre deler av samfunnet, ble opplæringssentrene i FVO tvunget til å ta i bruk mer digitale hjelpemidler under covid-19-pandemien, og nesten alle prosjektlederne svarte at den førte til mer digital undervisning, i tråd med utviklingen vi så i deltakerdataene tidligere i kapittelet. Det er også tydelig at dette førte til at ansatte, så vel som deltakere, fikk økt digital kompetanse, noe som

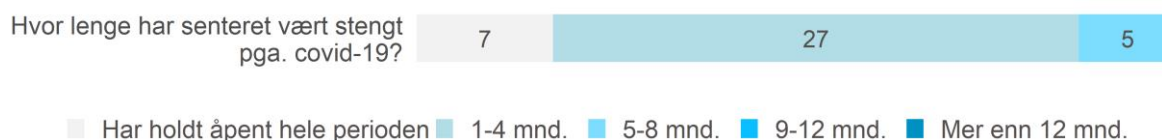
stemmer overens med intervjuene vi har gjort ved opplæringssentrene (jf. figur 3.17). Tilgangen til digitalt utstyr var heller ikke alltid på plass for alle før pandemien, og dette medførte problemer med å få til god undervisning. Både kompetanse og tilgang til utstyr ser ut til å ha bedret seg gjennom pandemien. Det vil derfor være interessant å følge med på om dette vil få en varig virkning på tilbudet, og om sentrene i fremtiden vil legge til rette for mer digital undervisning. Våre case-sentre hadde varierende erfaringer med nettbasert undervisning under pandemien, og særlig i de tidlige modulene ser det ut til å ha vært utfordrende å få til god undervisning over internett. Dette skyldtes, ifølge informantene, at deltakerne i de tidlige modulene mangler både tilstrekkelige norskspråklige og digitale ferdigheter. Det er altså trolig først i modul 3 og 4 at vi eventuelt kan se mer utstrakt bruk av nettundervisning i framtiden.

Figur 3.17: Konsekvenser av covid-19-pandemien. Antall prosjektledere (N=29)



Som vist i figur 3.18, er det noe variasjon i hvor lenge sentrene holdt stengt under pandemien. For de fleste var det snakk om én til fire måneder med stenging, mens noen sentre holdt åpent hele perioden, og andre holdt stengt litt lenger. Ved sentrene hvor vi gjorde intervjuer, var det også ulik belastning, selv om alle var påvirket av pandemien. Ett av sentrene hadde arbeidet godt med digital kompetanse før pandemien, og hadde nokså lite nedstenging. Både prosjektleder og deltakere så perioden som krevende, men mente at det hadde gått bra. Et annet senter, hvor de nok ikke hadde like god digital kompetanse fra før, hadde de utfordringer med å nå deltakerne, og mistet kontakten helt med noen deltakere. Et tredje senter med tilholdssted i en storby, opplyser at mange deltakere har vært utsatt for hyppige karantener. Selv om ikke skolen eller de aktuelle klassene har blitt holdt hjemme, har karantene likevel ført til mye fravær.

Figur 3.18: Stenging under covid-19. Antall prosjektledere (N=39)



Samtidig som sentrene ble tvunget til å digitalisere noe av undervisningen, ble det noe vanskeligere å tilby praksis og opplæring i bedrift, ettersom dette krever fysisk oppmøte. Omtrent halvparten mente også at tilbudet hadde blitt dårligere eller mindre fleksibelt på grunn av pandemien. Dette stemmer

godt med inntrykket fra deltakerne vi intervjuet, selv om flere påpekte at de syntes at lærerne gjorde en god jobb.

Hvilke deltakere er det utfordrende å tilpasse for?

Som vi så i kapittel 2, er deltakerne i FVO en sammensatt gruppe, med ulik bakgrunn og livssituasjon. Det er gode grunner til å tro at det er enklere å tilby fleksibilitet og tilpasning til noen grupper deltakere enn andre. Vi skal nå se nærmere på utfordringer knyttet til ulike undergrupper av deltakere.

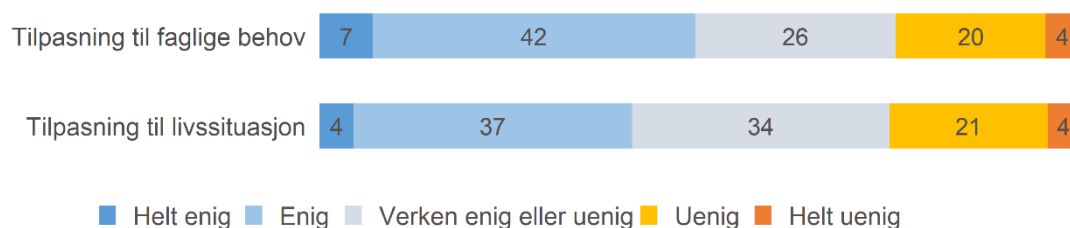
Vi starter på et overordnet nivå, og ser på hvorvidt prosjektlederne mener det er utfordrende å tilby tilstrekkelig individuell tilpasning. Som vi ser i figur 3.19, mener omtrent halvparten av prosjektlederne at dette er utfordrende. For den andre halvparten, ser det ut til at tilpasning fungerer godt, og noen, fem prosjektledere, ser ut til å mene at det er uproblematisk å tilby tilpasning. Overordnet ser dette altså ut til å være en utfordring for mange.

Figur 3.19: Utfordringer knyttet til tilpasning. Antall prosjektledere (N=37)



Vi har også spurt lærerne om arbeidet med tilpasning av opplæringen. Spørsmålet handler om hvorvidt forsøket legger til rette for individuell tilpasning. Som vi ser i figur 3.20, finnes det ulike meninger om dette. Omtrent halvparten mener at tilpasning til faglige behov er godt ivaretatt, mens litt færre mener det samme om tilpasning til livssituasjon.

Figur 3.20: Legger forsøket til rette for tilpasning? Andel (%) lærere (N=360)



At så mye som én av fire lærere mener at forsøket *ikke* legger til rette for tilpasning, er interessant. For å forstå hva dette innebærer, det er nødvendig å se nærmere på tilpasning til ulike grupper av deltakere. Vi spurte lærerne om hvilke grupper det er krevende å tilpasse opplæringen til (figur 3.21). Spørsmålet spesifiserer ikke om dette gjelder praktisk eller faglig tilrettelegging, men mange av svaralternativene handler om faglige forutsetninger. De fire første søylene kan sies å beskrive ulike former for lav kompetanse, og to av tre lærere mente at det er krevende å tilpasse til denne gruppa. Motparten er de to siste søylene, som beskriver deltakere som fungerer godt i skolen. Det ser altså ut til å være de faglig svake deltakerne som er utfordringen, ikke de som er faglig sterke.

Figur 3.21: Grupper det er krevende å tilpasse opplæringen til. Andel (%) lærere (N=362)



Det er også nyanser innenfor hva det betyr å være faglig svak. To ulike prosjektledere trakk fram forskjellen mellom fagkunnskaper og læringsstrategier. En av dem hadde erfart at deltakere ble plassert i en høyere modul fordi de hadde gode fagkunnskaper, men at deltakerne ikke hadde innarbeidet tilstrekkelige læringsstrategier for å få utbytte av undervisningen. Dette kommer vi nærmere tilbake til i diskusjonen av læreplaner i kapittel 4. En annen prosjektleder poengterte at det er viktig at man innarbeider læringsstrategier i de tidlige modulene, og at det da er enklere å få til fleksibilitet i høyere moduler. For deltakere med lite skolebakgrunn, er det dermed trolig liten å vinne på å øke progresjonen i de tidlige modulene, ettersom dette vil medføre utfordringer med læringen senere i løpet.

Siden de aller fleste deltakerne har bakgrunn fra utlandet, er norskopplæring en viktig del av FVO, ikke bare gjennom norskfaget, men også gjennom undervisningen i de andre fagene. Ettersom mange deltakere (omtrent to av fem) starter på modul 1, kan vi forvente at norskerferdighetene blant deltakere i de sene modulene, generelt sett er noe bedre enn blant deltakere i de lavere modulene. Dette medfører noen begrensninger for fleksibiliteten, ettersom språknivået er viktig for læringen. En prosjektleder vi har intervjuet, sa at de i stor grad tilbyr deltakelse i ulike moduler i ulike fag, og at dette tidligere skjedde uten at språkerferdighetene ble vektlagt. Erfaringen var at en del deltakere ble flyttet til lavere moduler underveis på grunn av språknivået. Lærerne ved et annet senter mente at språklæring er en viktig del av alle fagene, og at dette gjør at deltakerne ikke bør flyttes mellom moduler. Matematikk og engelsk ble trukket fram som eksempler på fag der det er mulig å lykkes med å flytte mellom moduler, men også i disse fagene kan det være utfordrende. En deltaker ved det samme senteret, som ble flyttet opp en modul i engelsk, erfarte at hen ikke hang med på undervisningen i den nye klassen, fordi norsknivået som ble brukt i undervisningen, var for høyt. I kapittel 4 utdyper vi lærernes oppfatninger av språknivået i ulike fag og moduler.

Ni pst. av lærerne svarte at det var krevende å legge til rette for deltakere med rask progresjon. Som vi har vært inne på tidligere i kapittelet, kan deltakere som lærer raskt, flyttes opp i moduler for å øke

progresjonen. Dette krever at lærer eller deltaker tar initiativ til flytting, og at man sammen vurderer om dette er det riktige valget.

En utfordring som ble tatt opp i flere intervjuer, var at det er manglende samspill med videre opplæring etter FVO. Dersom deltakerne deltar i ulike moduler i ulike fag, vil de nødvendigvis fullføre moduler i noen fag før de fullfører i de andre fagene. For deltakere som vil videre til videregående opplæring, kan dette resultere i at deltakerne etter å ha fullført fire fag, har år eller perioder hvor de bare fullfører det siste faget. Deltakerne får ikke samtidig starte i videregående opplæring. Ved ett opplæringssenter har dette resultert i at de har gått bort fra å tilby deltakerne å delta i ulike modulnivåer, men derimot holder deltakerne på samme nivå i alle fag.

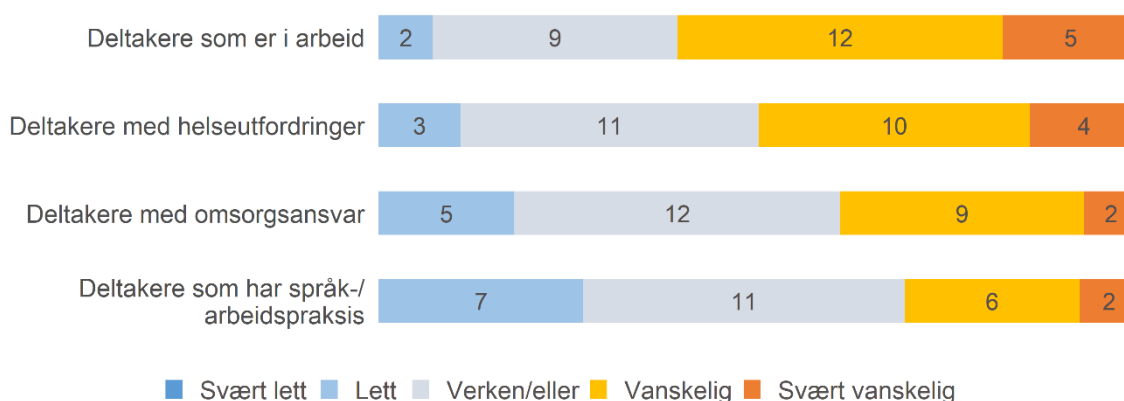
Mangelen på en fleksibel vei videre etter FVO, medfører også andre problemer. En informant som jobber ved et opplæringssenter, sa at deltakere som i utgangspunktet er klare til å avslutte modul 4 til nyttår, heller blir holdt i opplæring til sommeren, fordi det ikke finnes noe tilbud om videre opplæring før til høsten. Vurderingen var at å fortsette opplæringen, bidrar til læring i for eksempel norsk, og at det derfor er bedre for deltakeren å fortsette enn å få opphold i opplæringen.

Modulstruktureringen ser altså ut til å fungere ganske godt når det gjelder å øke progresjonen i opplæringen for faglig sterke deltakere. De utfordringene vi har funnet for denne gruppa, ligger i enden av forsøket, og kan sies å handle om konsekvensene av fleksibilitet heller enn det å i seg selv tilby fleksibiliteten. Deltakere som forserer møter et system som per i dag ikke alltid er klart til å ta imot deltakere med rask progresjon i FVO. Etter vår forståelse handler dette først og fremst om at inntak til videregående opplæring forutsetter at man har fullført hele grunnskoleopplæringen. Det er foreløpig kun et lite utvalg opplæringssentre som deltar i det såkalte kombinasjonsforsøket, hvor man kan kombinere opplæring på grunnskole og på videregående nivå.

Tilpasning til livssituasjon

Til nå har vi i hovedsak sett på tilpasning som kretser rundt det faglige, og hvordan senteret kan ha et godt tilbud og tilpasse nivået i opplæringen. Som vi har sett i kapittel 2, har deltakerne ulike livssituasjoner som kan påvirke deres mulighet til å delta i opplæringen. Opplæringssentrene må altså forsøke å tilpasse opplæringen slik at den er praktisk gjennomførbar for flest mulig. Vi identifiserte fire ulike grupper som kan ha behov for fleksibilitet, og ba prosjektlederne om å svare på om det er lett eller vanskelig å tilby organisatorisk fleksibilitet til disse gruppene. Som vi ser i figur 3.23, er det en del prosjektledere som har problemer med å tilby slik fleksibilitet. Ingen benyttet svaralternativet «Svært lett».

Figur 3.23: Lett å legge til rette for fleksibilitet for ulike grupper? Antall prosjektledere (N=26-28)



Det mest krevende er, ifølge prosjektlederne, å tilpasse opplæringen til personer som er i arbeid, og omtrent to av tre svarte at dette var *vanskelig* eller *svært vanskelig*. Som vi har sett, er det svært mange deltakere som skal ta alle fem fagene, noe som nærmest er opplæring på fulltid. Det er altså rimelig at det er krevende å kombinere dette med arbeid. Omfanget av dette problemet er rett nok relativt begrenset; som vi så i kapittel 2, er det omtrent 10 pst. av deltakerne som kombinerer opplæring med arbeid. Det er mulig at større fleksibilitet fra sentrenes side ville ført til at flere kombinerer opplæringen med jobb, men dette har vi ikke datagrunnlag til å vurdere.

Som vi så i figur 3.21, tidligere i kapittelet, mente 41 pst. av lærerne at det er krevende å legge til rette for personer med helseplager. Omtrent like stor andel av prosjektlederne deler dette synet. Dette gjelder ikke nødvendigvis personer som ikke har helse til å møte opp. I intervjuer vi har gjort, har det kommet fram at noen deltakere har betydelig behandlingsbehov, og får mye fravær i forbindelse med behandlingen. Et tilstøtende, og til dels overlappende problem, er, ifølge våre informanter, at deltakerne har traumer og bekymringer som gjør at læringsevnen blir sterkt redusert. En lærer sier:

De kommer fra en annen setting, har traumer, har mistet mye, er bekymret for slektninger. (...) Når du også har traumer og bekymringer, sover dårlig fordi alt er nytt og du ikke har knagger slik vi har, da blir alt mye vanskeligere, i forhold til det å lære (...)

Vi tror mye på trygghet. Det er mye [snakk om] fleksibilitet, som om de er brikker som kan flyttes, men i praksis så er det egentlig ikke helt slik det er. Det fungerer best når elevene får gå i en gruppe over tid; kommer i en trakt og blir trygge på hverandre.

Informanten legger her fram en vanskelig problemstilling. Deltakere med traumer og redusert læringskapasitet har på den ene siden behov for saktere progresjon og tilpasning for å kunne henge med på opplæringen. Samtidig har de behov for å finne trygghet i en gruppe, for å kunne fungere best mulig. Slik vi forstår dette, ser ikke opplæringssentrene det nødvendigvis som sin oppgave å tilby mest mulig fleksibilitet til denne gruppa, men heller å finne en balanse som fungerer for deltakerne.

Det kan også være vanskelig å tilrettelegge for deltakere med omsorgsansvar, og gjennom case har vi sett eksempler på deltakere som har måttet redusere ambisjonene for opplæring på grunn av omsorg for barn. Selv om dette ikke er den gruppa som er mest utfordrende, er det svært mange deltakere som har omsorgsansvar (63 pst., jamfør kapittel 2).

Språk- og arbeidspraksis innebærer ofte at deltakerne har noen dager i uka i bedrift, og kan altså sies å ligne noe på det å ha arbeid. Når det er snakk om praksis, har likevel opplæringssentrene større mulighet til å koordinere og sette rammene for tidspunkt og omfang. Det er også slik at prosjektlederne svarer at det er enklere å legge til rette for deltakere i praksis enn i jobb.

Prosjektlederne ble videre bedt om å svare på hvilke tilpasninger de tilbyr. Som figur 3.24 viser, tilbyr nesten halvparten av sentrene deltakerne å ha kortere undervisningsdager, og nesten like mange tilbyr deltakerne å ha dager med undervisningsfri. En prosjektleder vi intervjuet, forklarte at de i noen tilfeller reduserer omfanget, ved å bare gi opplæring i enkelte fag, til personer som har arbeid eller tungt omsorgsansvar. Dette medfører selvfølgelig redusert progresjon i opplæringen.

Figur 3.24: Hvilke typer tilrettelegging tilbyr opplæringssentrene?¹⁹ (N=29)



Tilbud til deltakere som bare skal lære norsk

Som vi var inne på i kapittel 2, finnes det en gruppe deltakere, tatt inn etter integrerings-/introduksjonsloven, som i utgangspunktet bare har behov for opplæring i norsk. For denne målgruppa er det tradisjonelt *Læreplan i norsk for voksne innvandrere* som har blitt benyttet, og sentrene i forsøket har erfaring med å tilby opplæring etter denne planen. I den første rapporten fra denne evalueringen (Dahle et al., 2018), fant vi at en del opplæringssentre gir opplæring etter forsøkslæreplanene også i andre fag enn *Norsk for språklige minoriteter*, til denne gruppa. Vi har derfor i årets spørreundersøkelse bedt prosjektlederne om å svare på hvorvidt de gir opplæring etter forsøkslæreplanene til disse deltakerne.

Som vist i figur 3.25, svarte 17 av 28 prosjektledere at de benytter forsøkslæreplanen *Norsk for språklige minoriteter* i undervisningen til denne gruppa. Det er altså godt over halvparten som har gått bort fra læreplanene de benyttet tidligere. Intervjuene viser at dette til dels er et ressurs-spørsmål, og at det ville være for krevende for sentrene å undervise etter to læreplaner parallelt.

Det var faktisk enda flere, 18 av 28, som svarte at denne gruppa også får opplæring etter forsøkslæreplanen i andre fag enn norsk for språklige minoriteter. Det er ikke perfekt overlapp mellom svarene, og det var 15 som svarte at de gir opplæring både i norsk for språklige minoriteter og i andre fag. Dette resultatet har vi ikke funnet en tydelig forklaring på, men én mulighet er at disse deltakerne får ordinær norskopplæring samtidig som de tar andre fag.

¹⁹ Ingen av sentrene svarte at de tilbyr undervisning i helgen eller intensivkurs, og disse svaralternativene er utelatt fra figuren.

Figur 3.25: Tilbud om opplæring i FVO til deltakere som bare skal lære norsk. Antall prosjektledere i ordinær FVO (N=28)



Prosjektlederne som gir opplæring i andre fag enn norsk for språklige minoriteter, fikk også spørsmål om hvorfor de har valgt å gjøre det. Som vi ser i figur 3.26, svarte tilnærmet alle at dette skyldes at de andre fagene også gir språklæring. En god del, 13 prosjektledere, svarte at kunnskapen fra disse fagene er viktig for samfunnsdeltakelse, noe som kan sies å være i tråd med målsetningen for introduksjonsprogrammet. Nesten like mange svarte at det blir gjort for å tilby et fulltidsprogram til introduksjonsdeltakerne.

Sju prosjektledere svarte at deltakerne får opplæring i andre fag fordi det ikke er tilbud om alternativ norskopplæring. Dette forstår vi som at det er ønskelig med mer opplæring i norsk enn det som ligger inne i læreplanen, eller som sentrene har mulighet til å tilby, og at den eneste tilgjengelige løsningen er å gi opplæring i andre fag.

Figur 3.26: Hvorfor tilbys andre fag til deltakere som bare skal lære norsk? Antall prosjektledere som tilbyr dette (N=18)



For de fleste som får norskopplæring med grunnlag i forsøkslæreplanen, er trolig opplæringen lagt opp med utgangspunkt i deltakere som også skal ta de andre fagene. Det kan bety en saktere progresjon enn det som ville vært mulig om de bare skulle lære norsk. Tidligere i forsøket har vi sett eksempler på at progresjonen for deltakere som bare skal lære norsk, har blitt mer langsom med forsøkslæreplanen (Dahle et al., 2018, s. 37). Et interessant spørsmål er om bruken av andre fag for språklæring kan kompensere for dette. Vi ba derfor prosjektlederne som tilbyr andre fag til de som kun skal lære norsk, om å vurdere hvordan dette påvirker progresjonen. Figur 3.27 viser at meningene er delte, og halvparten av respondentene mente at det ikke påvirket progresjonen.

Figur 3.27: Påvirker deltakelse i andre fag progresjonen for de som skal lære norsk? Antall prosjektledere som tilbyr dette (N=18)



Oppsummering og diskusjon

I dette kapittelet har vi sett at organisering av et fleksibelt opplæringstilbud er en utfordring for opplæringssentrene, men at deltakerne i stor grad får individuell tilpasning. De fleste sentre tilbyr individuell tilpasning av opplæringsløpet, enten helt fra de starter i FVO, eller ved at de blir flyttet opp og ned mellom modulene for å tilpasse nivået på opplæringen. Det er på langt nær slik at alle deltakere får denne typen tilpasning, men vi har sett tegn på at en god del av behovet er dekket. Det er likevel stor variasjon mellom sentrene, og noen har større utfordringer enn andre med å tilby fleksibilitet.

I motsetning til det vi har sett tidligere i forsøket, har vi ikke funnet noen tegn til at små opplæringssentre har større problemer med å tilby fleksibilitet, i form av deltakelse i ulike modulnivåer på tvers av fag, enn det store sentre har. Dette kan tenkes å henge sammen med at mange små sentre har slått sammen undervisningen, slik at det blir undervist i flere moduler i samme gruppe. En del sentre har gjort dette i kjølvannet av reduksjonen i deltakerantall. Det ser ut til at det bidrar til å bevare noe av fleksibiliteten i forsøket, selv når man har knappe ressurser. Å slå sammen undervisningsgrupper er likevel ikke uten kostnader, men gjør det mer krevende for lærerne å tilpasse nivået på undervisningen, siden det blir store forskjeller på det faglige nivået innad i gruppa. I ordinær voksenopplæring har interkommunalt samarbeid ofte blitt benyttet som løsning på denne typen problemer. Per i dag er dette ikke lite gjennomførbart innenfor forsøket, siden det er et begrenset antall kommuner som deltar.

For faglig sterke deltakere, ser forsøket ut til å fungere etter intensjonen. Sentrene ser ut til å ha nokså lite problemer med å tilby deltakerne høy progresjon, og å flytte dem oppover i moduler. Veien videre etter FVO, er derimot ikke alltid tilrettelagt, særlig når det gjelder overgangen til videregående opplæring. Deltakerne kan ikke starte i videregående skole før de har fullført hele FVO, noe som begrenser gevinsten av å øke progresjonen i enkeltfag. I noen kommuner finnes det også bare tilbud om videregående opplæring med oppstart om høsten, og deltakerne risikerer også å måtte vente flere måneder på videregående opplæring, dersom de for eksempel fullfører FVO før nyttår. Dette er grunner til at noen sentre holder tilbake på fleksibilitet og progresjon for faglig sterke deltakere.

Deltakere som er faglig svake, er en større utfordring for opplæringssentrene enn de som er faglig sterke. Her er det også færre tydelige svar på hva som kan gjøres bedre. Det er mange ting som kan gjøre at en deltaker i denne sammenhengen kan regnes som faglig svak, men svake norskferdigheter og lite tidligere skolegang er sentrale trekk. Covid-19-pandemien, som har preget en nokså stor del av forsøket, har også rammet svake deltakere hardere enn sterke deltakere.

Mange av deltakerne i FVO har helseproblemer, omsorgsansvar eller andre forpliktelser som er praktisk utfordrende å kombinere med normert progresjon i opplæringen. Sentrene ser ut til å

håndtere dette ved å tilpasse progresjonen i opplæringen, for eksempel ved å utsette oppstart i enkelte fag, eller å gi deltakere kortere eller undervisningsfri dager.

Deltakernes norskspråklige nivå, livssituasjon og motivasjon, er også faktorer som ikke direkte henger sammen med kunnskapsnivå, men som kan ha som utslag at deltakeren har mindre kapasitet til læring. Vi ser eksempler på at trygghet og tilhørighet til undervisningsgruppa, blir vektlagt tyngre enn fleksibilitet. Dette blir særlig tematisert i sammenheng med deltakere som har traumer og bekymringer som går ut over læringsevnen.

Mange sentre tilbyr opplæring i FVO også for deltakere som i utgangspunktet bare skal lære norsk. Språklæring ser ut til å være en viktig forklaring av dette valget. De fleste av disse sentrene benytter forsøkslæreplanen i norsk for språklige minoriteter også til denne gruppa.

Det er ikke mange deltakere som får tilbud om språk- eller arbeidspraksis i bedrift. Dette tilbudet brukes særlig overfor deltakere som ikke planlegger å gå over i videregående opplæring etter at de fullfører FVO. Skoleundervisning skjer derimot stort sett i tradisjonelle rammer; i klasserommet, på dagtid og i ukedager. Det er altså stort sett progresjon og omfang som blir benyttet til å tilpasse opplæringen, både til faglige og til praktiske behov.

Kapittel 4 – Forsøkslæreplanene

En sentral del av forsøket er at det prøves ut nye læreplaner for voksne innen opplæring på nivået under videregående opplæring. En av årsakene til utprøving av nye planer, har vært behovet for planer som var mer relevant for voksne. En helhetlig læreplananalyse av forsøkslæreplanene ble gjennomført i forbindelse med evalueringens første delrapport og vil ikke gjentas i løpet av evalueringsperioden. Analysen var først og fremst substansiell, det vil si basert på en konkret analyse av foreliggende læreplaner, men trakk også inn andre datakilder.

Ettersom opplæringssentrene nå har fått mer erfaring med bruk av forsøkslæreplanene, har det imidlertid vært viktig å innhente deres vurderinger av læreplanene. Vi har dessuten for første gang i evalueringen rettet en spørreundersøkelse mot lærerne som respondentgruppe, og har i den forbindelse innhentet vurderinger om hver enkelt læreplan. I kapittelet vil vi presentere funn fra denne spørreundersøkelsen, spørreundersøkelsen med prosjektledere og fra casestudiene. Vi ser først på prosjektledernes og lærernes holdninger til læreplanene sett under ett, deretter på deres vurdering av noen sentrale prinsipper som læreplanene bygger på, før vi avslutter med en gjennomgang av lærernes vurdering av hver enkelt læreplan.

I starten av forsøket var læreplaner som var mer tilpasset voksne, etterlengtet, og forsøkslæreplanene ble tatt svært godt imot. Lærerne er fortsatt stort sett positive til forsøkslæreplanene, og ser dem som velfungerende for voksne deltakere. De mener også at læreplanene forbereder deltakerne godt for videre skolegang.

Etter fire år i bruk, har likevel enkelte svakheter blitt tydelige. En utfordring med læreplanene er at omfanget er for stort, og at tiden blir for knapp til å komme gjennom alle læringsmål på en god måte. Å starte med alle fagene samtidig ser også ut til å være en utfordring for mange, særlig for deltakere som mangler lese- og skriveferdigheter når de starter opplæringen. Mange lærere ser det også som problematisk å gå i gang med å lære to språk samtidig, en utfordring som knyttes til engelskfaget.

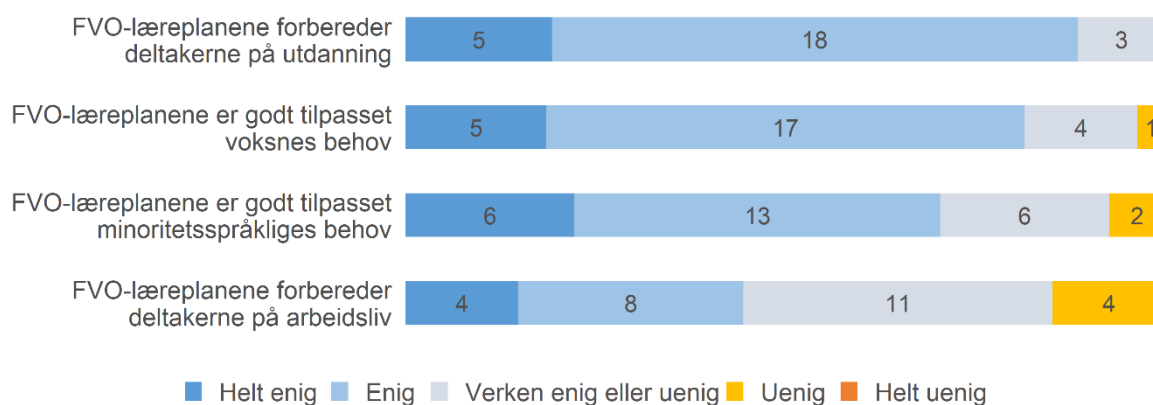
Ulike aktørers overordnede vurderinger av læreplanene

Forsøkslæreplanene har utgangspunkt i den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet (LK06)²⁰, som har vært i bruk i ordinær grunnskole for både barn og voksne. Planene skal være likeverdige med LK06, men altså mer tilpasset målgruppa innen grunnskolen for voksne. I tillegg vil en del av deltakerne i FVO få førstegangs norskopplæring gjennom forsøket. Førstegangsopplæring har vært gitt etter *Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Vox, 2012), og denne planen har derfor også vært en referanseramme for forsøksplanene. I forsøket skal norskopplæring integreres i den øvrige opplæringen.

Etter forsøkets første år rapporterte vi at nettopp de nye læreplanene var det som skapte engasjement ved mange opplæringssteder i starten, og særlig blant lærere. Planene ble opplevd å gi en revitalisering av opplæringen (Dahle et al., 2018). Gjennom årets undersøkelse har vi avdekket at et flertall av lærerne mener forsøket har ført til økt prioritering av læreplanarbeid; av 341 lærere som besvarte spørsmålet, er 70 pst. enig eller helt enig i dette, mens kun 8 prosent sier seg uenig eller helt uenig.

Når det gjelder læreplanenes relevans, er et av de overordnede spørsmålene om planene er i tråd med målgruppas og samfunnets behov, og om de i tilstrekkelig grad forbereder deltakerne på arbeidsliv og utdanning. Figuren under viser prosjektledernes vurderinger av dette, gitt gjennom spørreundersøkelsen.

Figur 4.1: Overordnede påstander om forsøkslæreplanene. Antall prosjektledere (N=26-27)

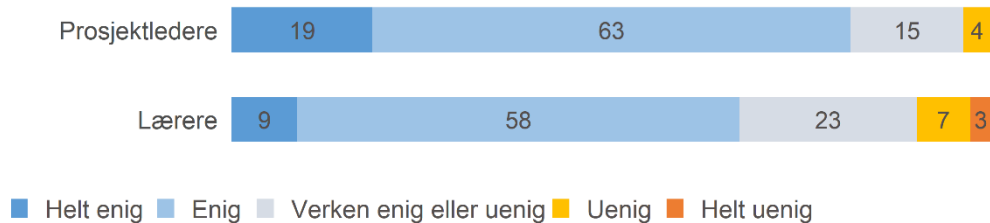


Svarene viser at prosjektlederne ser læreplanene som særlig velfungerende overfor voksne som målgruppe og med tanke på å forberede deltakerne på utdanning. Hele 23 av 26 prosjektledere er enige eller helt enige i at læreplanene forbereder deltakerne på videre utdanning. 22 av 27 prosjektledere er enige eller helt enige i at læreplanene er godt tilpasset voksne.

²⁰ Per 2020 er læreplanene i Kunnskapsløftet fornyet, både overordnet del og fagplaner. Utviklingen og innføringen av læreplanene omtales gjerne som fagfornyelsen (Udir, 2021). Forsøkslæreplanene i FVO ble utviklet og innført før dette.

Også lærerne ble bedt om å ta stilling til om læreplanene er godt tilpasset voksne. Vi ser at prosjektlederne er mer positive til dette enn lærerne – selv om flertallet blant begge grupper mener læreplanene er godt tilpasset voksne, jf. figur 4.2.

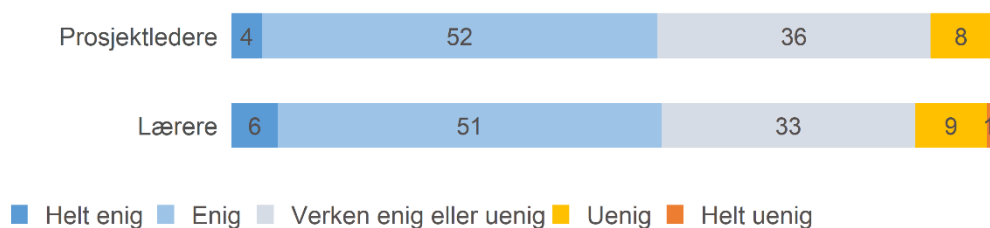
Figur 4.2: Påstand: Læreplanen er godt tilpasset voksne. Andel (%) prosjektledere/lærere (N=27/326)



Ettersom et stort flertall av deltakerne i FVO (97,5 prosent²¹), og ordinær grunnskoleopplæring for voksne, utgjøres av minoritetsspråklige, er det viktig at læreplanene er tilpasset deres behov. Figur 4.1 viser at nokså mange av prosjektlederne, 19 av 27, sier seg enige eller helt enige i at læreplanene er godt tilpasset minoritetsspråkliges behov. Diskusjonene om hver enkelt læreplan senere i kapittelet, vil utdype dette temaet nærmere.

Et annet av forsøkets virkemidler er at det skal tas i bruk flere typer læringsarenaer, som praksis eller opplæring på en arbeidsplass. Vi har derfor spurt både prosjektlederne og lærerne om de mener læreplanenes kompetansemål er tilstrekkelig åpne for tilpasning til bruk i språk- og/eller arbeidspraksis. Som vi ser av figuren under, fordeler svarene mellom de to aktørgruppene seg svært likt. Flertallet mener de er tilstrekkelig åpne, men blant både ledere og lærere har en vesentlig andel svart «verken enig eller uenig» på spørsmålet. Dette kan ha sammenheng med at praksis ikke er særlig utbredt innen FVO, som vi beskrev i kapittel 3. Alle har dermed ikke erfaring med hvor godt læreplanene fungerer til dette formålet.

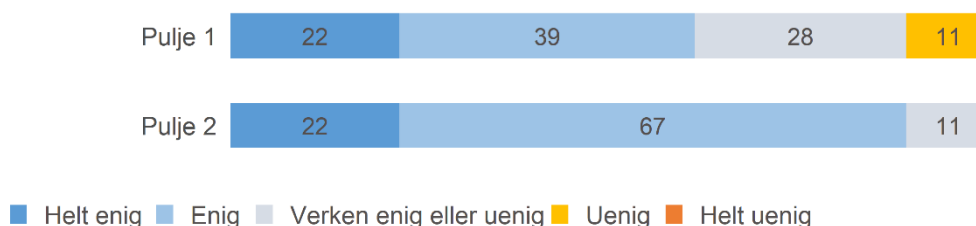
Figur 4.3: Påstand: Kompetansemålene er tilstrekkelig åpne for tilpasning til bruk i språk- og/eller arbeidspraksis. Andel (%) prosjektledere/lærere (N=25/348)



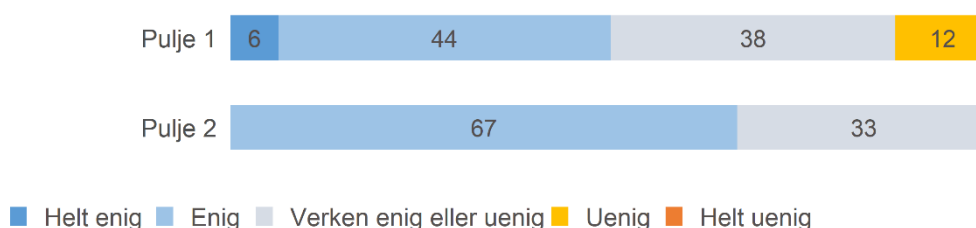
Vi har også undersøkt om prosjektlederne i hhv. pulje 1 og 2 har ulike vurderinger av læreplanene på enkelte av påstandene. Her bør man tolke resultatene med varsomhet, fordi det er så få respondenter i hver gruppe. Resultatene tyder imidlertid på at prosjektlederne i pulje 2 er mer positive til læreplanene både når det gjelder tilpasningen til minoritetsspråkliges behov og bruk i praksis.

²¹ Dette er andelen av deltakerne som svarte at de snakket et annet språk enn norsk eller samisk hjemme da de var barn.

Figur 4.4: Påstand: FVO-læreplanene er godt tilpasset minoritetsspråkliges behov. Andel (%) pulje 1/pulje 2 (N=18/9)



Figur 4.5: Påstand: Kompetansemålene er tilstrekkelig åpne for tilpasning til bruk i språk- og eller arbeidspraksis. Andel (%) pulje 1/pulje 2 (N=16/9)



En av konklusjonene fra den dokumentbaserte læreplananalysen i 2018, var at arbeidslivsperspektivet var sterkere i forsøksplanene sammenlignet med tidligere læreplaner. Samtidig får vi en del innspill i år om at kompetansemålene i planene ikke er yrkesrettede nok. På spørsmålet til prosjektlederne om læreplanene forbereder deltakerne på arbeidslivet, så vi innledningsvis i kapittelet at nesten halvparten er enige eller helt enige i dette, mens nesten like mange (11 av 25) angir at de verken er enige eller uenige, jf. figur 4.1. Vi ser nærmere på dette senere i kapittelet.

I spørreundersøkelsen blant prosjektledere i 2018 ble respondentene bedt om å vurdere forsøkslæreplanene opp mot de tidligere læreplanene i Kunnskapsløftet. Den gangen var prosjektlederne svært positive til forsøksplanene; alle respondentene var enige i at læreplanene var bedre tilpasset voksne og minoritetsspråklige deltakere enn tidligere. Flertallet den gang (21 av 24) mente også at forsøksplanene forberedte deltakerne på arbeidslivet i større grad enn de ordinære planene. Selv om prosjektlederne i årets undersøkelse er mer avmålte til om læreplanene forbereder deltakerne på arbeidslivet, er det ingen grunn til å tro at de gamle planene var bedre på dette punktet. På spørsmålene i 2018 om forsøkslæreplanene forberedte deltakerne på utdanning i større grad enn de ordinære læreplanene, var holdningen mindre tydelig: flertallet av prosjektlederne var verken enige eller uenige i dette. På dette punktet vurderes læreplanene altså mer positivt i årets undersøkelse.

I sum kan det altså se ut til at den store begeistringen for læreplanene som preget det første forsøksåret, har lagt seg noe. Intervjuene med ledere og lærere tyder også på dette. Fortsatt er både ledere og lærere positive, men mange trekker også frem svakheter. Den positive holdningen illustreres gjennom for eksempel følgende utsagn fra en lærer:

Læreplanene er noe av det som er mest positivt med forsøket, fordi det er mer konkretisert enn de forrige var, og mer tilpasset vår målgruppe.

Det kommer også fram poenger om at kompetansemålene er mer håndterbare og enklere, og at planene har et mindre omfang enn tidligere, som sees som positivt. Planenes vektlegging av arbeidsliv og demokrati, oppfattes også som viktig. Noen ledere trekker fram at læreplanene legger grunnlaget for bedre tilpasset opplæring, at de underletter emnebasert og periodevis opplæring, og ikke minst peker noen på at deltakerne kommer forttere ut i arbeid og videre utdanning enn tidligere. Et positivt trekk som nevnes av mange informanter, er dessuten planenes betoning av læringsstrategier, som vi kommer tilbake til under.

Samtidig er det mange informanter som raskt trekker fram svakheter ved planene i intervjuene med oss. En del av det som trekkes fram, handler om spesifikke læreplaner, som vi tar nærmere for oss i neste del av kapittelet. Et mer tverrgående hovedankepunkt som peker seg ut gjennom intervjuene, er at læreplanene legger opp til et svært høyt læringstrykk. Dette relaterer seg blant annet til omfanget på læreplanene sett i forhold til tiden man har til rådighet per modul og totalt, som er forhold som kan avgjøres lokalt. Utfordringen må også forstås opp imot deltakergruppas forutsetninger. Vi redegjør nærmere for dette under. Et annet negativt trekk som tas opp, er at det er mange vanskelige ord og vanskelig fagterminologi tidlig i modulene, sett i forhold til deltakernes språknivå. Som vi har vært inne på tidligere i rapporten, utgjør minoritetsspråklige 97,5 pst. av deltakerne. Det innebærer at alle planene, ikke kun norsk for minoritetsspråklige, må være tilpasset minoritetsspråkliges behov.

Oppsummert kan vi si at det, etter første forsøksår, var stor begeistring for læreplanene, særlig blant lærerne. Læreplanene ble oppfattet som mer relevante og mer tilpasset målgruppa enn de tidligere anvendte læreplanene innenfor Kunnskapsløftet. Endringen hadde vært etterlengtet. Nå har mange læresteder flere års erfaring med bruk av forsøkslæreplanene, som antagelig har synliggjort svakhetene ved dem. Begeistringen er ikke så framtrædende, men vi tolker likevel funnene slik at informantene jevnt over fortsatt mener læreplanene er mer relevante enn læreplanene innen Kunnskapsløftet. At prosjektledere i pulje 2, som kom senere inn i forsøket, er mer positive til læreplanene, jf. figur 4.4, kan også være et tegn på at å ta i bruk de nye læreplanene oppleves svært positivt når man akkurat har startet med forsøket. Kanskje kan et sitat fra en lærer illustrere poenget med utviklingen i holdningen til læreplanene:

Håper FVO blir normen for voksenopplæring, med tilpasning i læreplanene. [Det er] bedre enn å kjøre vanlig læreplan.

Vedkommende uttrykker at forsøkslæreplanene er bedre enn de vanlige, men samtidig ønsker man forbedringer av dem inn mot en videreføring av FVO.

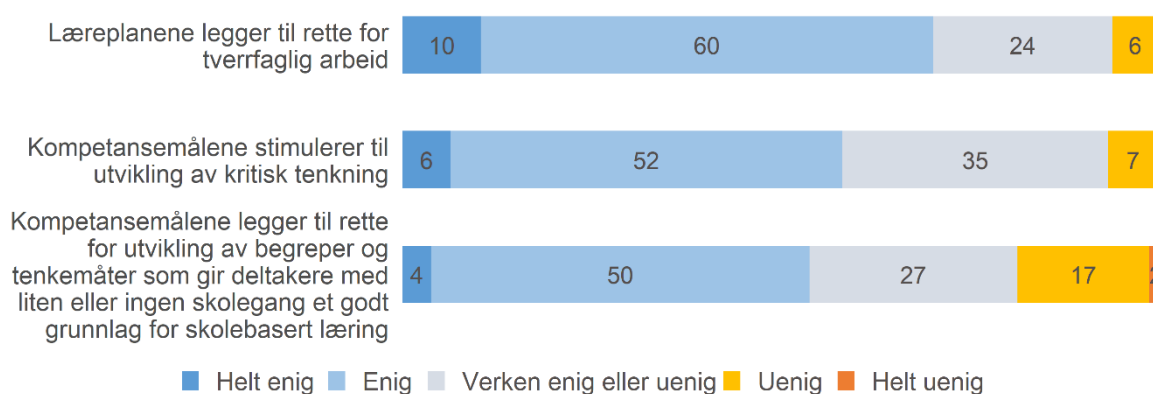
Sentrale prinsipper i læreplanene

I spørreundersøkelsen til lærerne har vi også bedt lærerne ta stilling til noen sentrale prinsipper ved læreplanene. Det gjelder at fagene skal bidra til å utvikle gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning blant deltakerne. I tillegg har vi bedt lærerne ta stilling til om læreplanene legger til rette for tverrfaglig arbeid.

Evne til kritisk tenkning defineres gjerne som en del av kompetansebegrepet²², og det framgår også av forsøkets prinsippdokument (Vox, 2016) at læringsstrategier skal legges inn i alle fagene gjennomgående. Utvikling av læringsstrategier vil være særlig viktig for deltakere med lite skolegang fra før. Både kritisk tenkning og utvikling av læringsstrategier er framhevet konkret i formålsbeskrivelsen til læreplanene i norsk og norsk for minoritetsspråklige.

Figur 4.6 viser at det er størst enighet om at læreplanene legger til rette for tverrfaglighet. Flertallet er også enige i de andre to påstandene om at *kompetansemålene stimulerer til kritisk tenkning* og *kompetansemålene legger til rette for utvikling av begreper og tenkemåter som gir deltakere med liten eller ingen skolegang et godt grunnlag for skolebasert læring (læringsstrategier)*. En vesentlig andel (19 pst.) er riktignok uenige i at kompetansemålene legger tilstrekkelig til rette for utvikling av læringsstrategier blant deltakere med lite/ingen skolegang.

Figur 4.6: Hvor enig eller uenig er du i påstandene under om forsøkets læreplaner sett under ett.
Andel (%) lærere (N=351)



Funn fra case kan bidra til å utdype lærernes svar i spørreundersøkelsen om disse sentrale prinsippene ved læreplanene. Når det gjelder tverrfaglighet, trekker en lærer fram at læreplanene bidrar til deltakernes forståelse av å kunne:

«[...] jobbe tverrfaglig – å lære noe i ett fag; kan du bruke i et annet fag. De vil ha et bredt og godt grunnlag å gå videre på.

Et par rektorer viser også til fagfornyelsen i Kunnskapsløftet, og mener fagfornyelsen virker positivt inn på vektleggingen av tverrfaglighet også innen forsøket.

Casefunnene tyder også på at FVO-planene bidrar til økt vektlegging av læringsstrategier, som igjen kan bidra til økt forståelse for skolebasert læring for deltakerne. Sitater fra et knippe informanter kan illustrere informantenes syn:

I FVO er det mer fokus på det å lære å lære, og det tror jeg det er veldig positivt.

-Lærer case 4

²² I Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»

Sånn som det virker i læreplanen i de forskjellige fagene [i FVO]; å hjelpe deltakeren å være student, strategiundervisning er viktig.

-Prosjektleder case 4

Hva er skole, hva kreves, egen- og undervisvurdering. [Deltakerne er] bedre forberedt enn i gammel modell, de er litt mer skolske og skjønner systemet.

-Prosjektleder case 2

Det stiller krav, og det bør det gjøre. Hva er skole, hva forventer vi og verdsetter vi i norsk skole, det gjør læreplanene [...].

- Lærer case 1

Til tross for at FVO oppfattes å legge til rette for utvikling av læringsstrategier, knytter det seg også noen utfordringer til dette området. Det er nemlig en gjennomgående oppfatning at læreplanene stiller høye krav til selvstendighet og ansvar for egen læring – og for høye for en del av deltakerne. Dette henger sammen med at en nokså stor andel av deltakergruppa har lite skolebakgrunn fra før, som vi så i kapittel 2. En lærer sier for eksempel:

Men [jeg] er bekymra for de svake, vi skal ha dem for raskt framover. Er de skolske og selvdrevne, er det en helt annen historie, da funker det meste.

Noen lærere påpeker imidlertid at det kan være en utfordring også når deltakere har deltatt i en del skolegang tidligere, så lenge de kommer fra skolekulturer uten samme forventninger til selvstendighet. En lærer sier for eksempel at selv om deltakere har høy fagkunnskap, har de ikke nødvendigvis læringsstrategier inne. Til dette hører også utfordringen med at en del deltakere har mye de skal håndtere også utenom skolen som kan stå i veien for eller forsinke læringen, som beskrevet i kapittel 3.

I tillegg henger problematikken sammen med informantenes oppfatninger om at omfanget, til tross for en reduksjon i antall kompetansemål i forsøksplanene sammenlignet med LK06, framstår som for omfattende. Det uttrykkes at det er vanskelig å nå over alle kompetansemålene. Noen trekker særlig fram at overgangen mellom modul 2 og 3 er stor.

Omfanget må sees opp imot tiden man har til rådighet. Som vi har beskrevet tidligere, anslo prinsippgruppa et omfang på tre år totalt sett. Vårt inntrykk er at mange oppfatter dette som for kort tid, i alle fall for flertallet av deltakerne. En lærer sier det slik om modul 1 og 2:

Det vi reagerte veldig på i begynnelsen av FVO, var det med progresjon og tid, med et halvt år i modul 1 og et halvt år i modul 2. Vi opplevde det som urimelig og umulig i forhold til våre deltakere.

En del skoler har også utvidet varigheten på noen moduler sammenlignet med anbefalingene fra prinsippgruppa, jf. kapittel 3. Selv opplæringssentre som tilbyr ett år per modul, oppfatter dette som for kort tid for mange deltakere; det gjelder nok især deltakere som ikke har skrive- og leseferdighetene på plass når de starter i opplæringen. Ett av opplæringssentrene vi besøkte, hadde også måttet slå sammen moduler det siste skoleåret på grunn av reduksjon i antallet deltakere. I slike tilfeller vil lærerne måtte forholde seg til kompetansemål fra flere moduler i en og samme

undervisningssituasjon, som nok kan påvirke deres oppfatning av læreplanenes omfang. Den gjengse oppfatningen fra flere av casestedene er likevel at læreplanene, slik de er utformet og sett i forhold til den avsatte tiden per modul, fører til «heseblesende» undervisning. Mange deltakere pålegges dermed høyere krav til læring enn det som er konstruktivt. Rammene for opplæringen, så som den avsatte tiden per modul, besluttes på lokalt nivå. Den enkelte lærer kan likevel ha liten påvirkning på slike beslutninger. På den annen side ligger det fast at læreplanene skal ha læringsutbyttebeskrivelser i tråd med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) til og med nivå to, som tilsvarer grunnskolenivå.

Det foreligger med andre ord noen faste rammer som påvirker omfanget av opplæringen. Samtidig er det noen informanter som er inne på at omfanget på læreplanene og forventningene til progresjon, må sees i forhold til ambisjonene man har for deltakerne. En lærer sier:

[Jeg] har blitt fortalt at det er høy måloppnåelse som er beskrevet i læreplanene. Men det er jo noe som heter middels og lav måloppnåelse også, som er ok. Men det er ikke enkelt.

En annen lærer forteller at signalene ovenfra er å kjøre deltakerne gjennom kompetansemålene og modulene, men at det føles ubehagelig når konsekvensen blir dårligere læringsutbytte for deltakerne. Det fortelles også at en del deltakere selv har det travelt med å komme seg videre, og helst vil bruke kortest mulig tid. Ved et av opplæringssentrene, hvor man tilbyr inntil 4-5 år i et fullt opplæringsløp, oppstår det en diskusjon lærerne imellom på spørsmål fra intervjuer om hvordan man kan balansere varigheten på opplæringen opp mot at voksne gjerne har det travelt med å komme seg videre. Da kommer det fram argumenter om at dersom man ikke skal øke varigheten, så kan man kutte mer av kompetansemålene fra læreplanene. Riktignok kan man ikke da lenger påstå at man kan sidestille opplæringen med ordinær grunnskolekompetanse, slik enkelt av dem ser det.

Gjennom intervjuene får vi også innblikk i hvordan noen forsøker å løse utfordringene med det høye læringstrykket. Flere er inne på at å jobbe mer tverrfaglig og å legge opp til mer lærersamarbeid på tvers, vil kunne effektivisere opplæringen. Særlig trekkes potensialet fram for de såkalte språkfagene, norsk, samfunnsfag og naturfag, for eksempel gjennom å undervise i emner parallelt. I et intervju diskuterte man også hvordan emnene gikk igjen på tvers av engelsk og andre fag. En prosjektleder ønsker mer språkopplæring inn i alle fag framover, og tror man kan nå læreplanmålene raskere på modul 1 og 2 slik. Selv vurderer et stort flertall av lærerne (som ikke kun underviser i norsk-fagene) at de allerede i stor eller svært stor grad kombinerer opplæring i fagene med språklæring, som vi ser av figur 4.7.

Figur 4.7: Kombinasjon av fagopplæring og språklæring. Andel (%) lærere (N=343)



Men vi har også fått innspill som tyder på at noen har en vei å gå med tanke på integrering av fag og språk. En lærer fra en storby sier for eksempel dette gjennom spørreundersøkelsen:

Det arbeides ikke godt nok med de grunnleggende ferdighetene (5) i ALLE fag. Det burde være langt bedre samarbeid på tvers av fag, både når det gjelder tverrfaglige emner, men også når det gjelder arbeidet med de grunnleggende ferdigheter. Mange faglærere, spesielt i matte og naturfag, integrerer i for liten grad systematisk jobbing med grunnleggende ferdigheter. Mange har for stort fokus på FAG og glemmer språkopplæringen. Det snakkes lett over hodene på elevene, og elevene mister verdifull språkopplæring. Tverrfaglig jobbing og arbeid med grunnleggende ferdigheter kommer ikke av seg selv. Det må tvinges fram gjennom en god ledelse som ser verdien av dette.

Andre måter å løse utfordringene med det høye læringstrykket på, handler for eksempel om å undervise i fag i bolker. En lærer fra casestudien forteller for eksempel at hen underviser samfunnsfag og naturfag til samme gruppe med deltakere. Hen valgte å legge det opp slik at de hadde 10 timer med naturfag over 3 uker, og deretter 10 timer samfunnsfag over 3 uker. Fordelen var at deltakerne kunne konsentrere seg mer helhetlig om et fag av gangen, som underlettet læringen:

De har ett fag mindre å tenke på over en periode, og de får mange flere timer å jobbe med det.

Denne læreren understreker imidlertid at å få til slike faglige opplegg, er veldig avhengig av tilfeldigheter – som at én lærer underviser samme gruppe i flere fag. Den store vektleggingen av parallellagte fag, der fagtimene er fastlagte, kan også vanskeliggjøre slik form for fleksibilitet.

Et par av casestedene ser for seg at man kunne løst noe av utfordringen med det høye læringstrykket og store omfanget på opplæringen, ved å smalne det faglige fokuset i den innledende perioden av opplæringsløpet. Prosjektlederen fra ett av disse opplæringsssentrene foreslår at man konsentrerer opplæringen omkring norsk for minoritetsspråklige og samfunnsfag på modul 1 og 2, slik at deltakerne kommer opp på språknivå A2 før man introduserer resten av fagene. Man kan likevel ha matte- og naturfagemner inkludert i slik undervisning, sies det. Ved det andre opplæringsstedet foreslås det at man først og fremst konsentrerer seg om norskopplæring det første skoleåret, og kan ha matte, naturfag og samfunnsfag som emner innen norskopplæringen. Forslaget relaterer seg til erfaringen ved begge disse lærestedene om at de ikke får gitt fullgod norskopplæring sammenlignet med tidligere. Dette utdypes nærmere i neste del. Samtidig kommer det fram i et av disse intervjuene at en del deltakere syns det er spennende å delta i flere fag.

Vurderinger av de ulike læreplanene

Her skal vi ta for oss innspill fra lærere og prosjektledere som vi har fått til de ulike læreplanene²³.

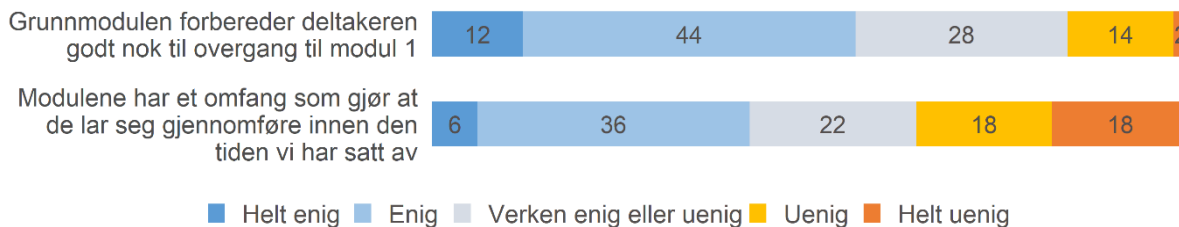
²³ Vi har stilt spørsmål også om læreplanen i norsk, men det framgår av svarene at mange har tolket dette som læreplan i norsk for språklige minoriteter. Vi har derfor ikke inkludert en omtale av den planen her.

Grunnmodulen

Grunnmodulen skal gi opplæring i muntlig norsk, lesing og skriving og temaer innen matematikk, samfunnsfag og naturfag. Målgruppa er, ifølge læreplanen, voksne deltakere som har lite erfaring med skrift, og som ikke har utbytte av opplæring der skrift brukes som redskap for læring (Kompetanse Norge, 2017). I læreplananalysen fra 2018 konkluderte vi med at det, for at deltakerne skal oppnå funksjonelle lese- og skriveferdigheter, trengs videre arbeid etter at målene i denne planen er oppfylt. Det gjenstår omfattende lese- og skrivetrening for at leseferdighetene skal automatiseres, som forutsettes for at man skal ha kognitiv kapasitet til å trekke mening ut av tekstene i en slik grad at deltakerne kan lese for å *lære* i de ulike fagene (Dahle et al., 2018, s. 56). De øvrige planene har, unntatt norsk for språklige minoriteter, imidlertid ikke mål for videreutvikling av lese- og skriveferdigheter, samtidig som slike mål kan være vanskelig å kombinere med opplæring for deltakere som har gode lese- og skriveferdigheter. Vi uttrykte den gang en bekymring for om læreplanene totalt sett la godt nok til rette for deltakere i FVO som ikke har lese- og skriveferdigheter når de starter opplæringen (Dahle et al., 2018: 56).

Vi har i årets spørreundersøkelse til lærere undersøkt om de som underviser på grunnmodulen mener den forbereder godt nok til overgang til modul 1, noe flertallet sier seg enig i, jf. figur 4.8. Når det gjelder om modulen har et omfang som lar seg gjennomføre innen tiden satt av, er meningene mer delte: omtrent like mange mener omfanget fungerer, som de som er uenige eller helt uenige i dette.

Figur 4.8: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen til grunnmodulen. Andel (%) lærere i grunnmodulen (N=50)



På spørsmål om lærerne ønsker seg revidering av planen, har 14 uttalt seg. Det kommenteres for eksempel at innholdet er bra, at planen er oversiktlig og dekker de viktigste områdene for språklæring. Kommentarene som går mest igjen, handler imidlertid om at deltakerne får for kort tid på seg. Det framgår av svarene at dette gjelder opplæringssentre som både bruker et halvt og et helt skoleår, og deltakere som ikke er alfabetisert, trekkes fram. Én sier for eksempel:

Vi opplever at de fleste alfaelever trenger to år i grunnmodulen før de er klare til å begynne i modul 1. De bruker et år på å knekke lesekoden og få et grunnleggende norsk ordforråd. I det første forsøkskullet vårt sendte vi en alfaklasse videre til modul 1 etter det første året, og det gikk ikke bra. Deltakerne var ikke blitt gode nok lesere til å ha utbytte av undervisningen på modul 1. Først året etter klarte de å henge med.

Andre kommentarer til grunnmodulen handler om at målene spriker mellom det enkle og avanserte i samfunns- og naturfagsdelen, eller at det er for mange kompetansemål, som gir dårlig utbytte:

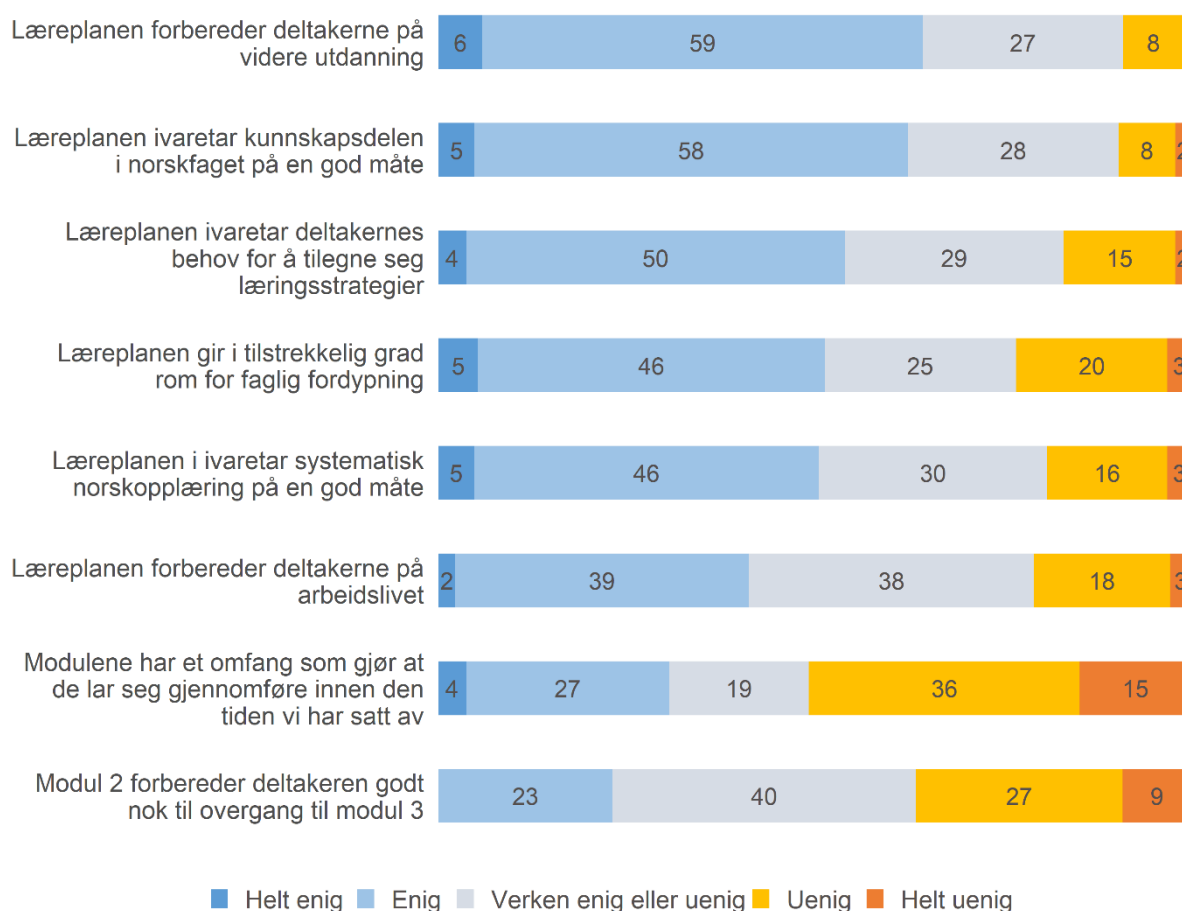
Grunnmodulen har veldig mange kompetansemål, altfor omfattende for saktegående elever. Usikker på hvordan dette kan forbedres, men vi må gå for laveste måloppnåelse nesten over hele linja.

Samlet sett kommer det ikke fram en like sterk bekymring for grunnmodulen gjennom spørreundersøkelsen som den vi ga uttrykk for etter første forsøksår. Som vi skal se under omtalen for de andre læreplanene, oppleves det imidlertid som en stor utfordring at deltakere med lite skolebakgrunn sliter med å følge nivået i modulene som følger. Det kan tenkes å ha sammenheng med at ikke alle disse deltakerne har fått nok tid på grunnmodulen til å oppnå gode nok lese- og skriveferdighetene til å følge det språklige og faglige nivået på øvrige moduler.

Norsk for minoritetsspråklige

Gjennom spørreundersøkelsen ba vi lærerne som har undervisningserfaring i faget, om å ta stilling til en rekke påstander om hvordan læreplanen i norsk for minoritetsspråklige fungerer, jf. figur 4.9. Flertallet mener at læreplanen forbereder deltakerne på videre utdanning og at den ivaretar kunnskapsdelen i norskfaget på en god måte. For de andre påstandene, registrerer vi at det er ganske delte meninger. Forholdene som det er mest misnøye med, er modulenes omfang i forhold til avsatt tid og at modul 2 forbereder godt nok til modul 3. Omtrent halvparten av respondentene er uenige eller helt uenige i at forholdet mellom omfang og tid er godt, og noe over en tredjedel er uenig eller helt uenig i at modul 2 forbereder godt nok for modul 3.

Figur 4.9: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i norsk for språklige minoriteter? Andel (%) lærere i norsk for språklige minoriteter (N=177-189)



Lærerne fikk også spørsmål om hvilke endringer de ønsket seg ved en eventuell revidering av læreplanene. Vi fikk inn over 90 svar på dette spørsmålet.

Den hyppigst forekommende tilbakemeldingen handler om at omfanget oppfattes som for stort, særlig sett opp mot tiden som er avsatt. En del av kommentarene peker på at særlig overgangen mellom modul 2 og 3 er stor. Begge disse forholdene så vi også av figuren over. Noen etterspør også flere timer per uke til faget, som innenfor forsøket jo avgjøres lokalt. En av dem som tar opp dette, viser til at lokale økonomiske prioriteringer spiller inn på ukentlig timetall. Enkelte spesifiserer at omfanget oppleves som stort fordi mange deltakere har lite tidligere skoleerfaring. Svarene under, fra to ulike respondenter, utdyper noe av denne problematikken:

Kompetansemålene i læreplanene er veldig viktige og nødvendige. De blir bare svært uoverkommelige for deltakere som har lite eller ingen skolebakgrunn. Her kan det tenkes mindre ambisiøse kompetansemål og mer realistiske delmål.

Deltakere med mye skolebakgrunn fra før, vil som oftest kunne klare seg greit med dagens læreplaner. Problemet er at de fleste deltakerne vi har nå, ikke har noe eller lite skolefaglig bakgrunn og dermed ofte trenger noe mer tid på grunnskolen. Dette er vanskelig å gi dem innenfor dagens system. De må

dermed følge undervisning som hele tiden ligger på et høyere nivå enn det de er på. Dette er ikke bra for verken mestringsfølelse eller faglig utvikling.

Et annet sentralt innspill på spørsmålet om behov for revidering av læreplanen, er at mange deltakere ikke har de norskspråklige ferdighetene som kreves for å følge progresjonen i planen. I læreplananalysen i 2018 påpekte vi at det er en utfordring for dette faget at det skal omfatte både språklæring og fagopplæring i norsk. Dette er en bevisst sammenkobling fra myndighetenes side, og kan knyttes til målet om mer samordning. Utfordringen er at det gjør omfanget svært stort. Når det gjelder språklæring, innebærer det også et modningsaspekt, som gjør at mange trenger tid på seg.

Vi pekte også på at kompetansemålene er vide og generelle – sammenlignet med FVO-læreplanen i norsk for de som ikke er minoritetsspråklige. Det gir mer tolkningsansvar til lærerne (Dahle et al., 2018). Dette gjenspeiles i lærernes svar på spørreundersøkelsen i år. En del lærere ønsker seg mer konkretiserte læringsmål, og det etterlyses læreverk. Det er også en del lærere som etterspør mer praktiske rettede kompetansemål, gjerne inn mot arbeidsliv og yrker, for eksempel skriver én:

Læreplanen i Norsk for språklige minoriteter passer for de som skal videre til VGS, men for de som skal ut i arbeid, er den for teoretisk.

Omtrent like mange mener imidlertid det er for mye vektlegging av arbeidsliv. Antagelig er lærernes ulike vurderinger her knyttet til forutsetningene til den deltakergruppa de har. Én lærer foreslår å innføre to ulike løp på modul 4, der det ene er mer yrkesrettet enn den andre. En slik todeling, i hhv. et skole- og arbeidsrettet løp, var vi også inne på i læreplananalysen i 2018.

Som vi pekte på i diskusjonen om grunnmodulen over, kan man ikke forvente at deltakerne som har lite erfaring med skrift, vil ha funksjonelle nok lese- og skriveferdigheter etter grunnmodulen til å følge de ulike fagene. Planen i norsk for språklige minoriteter inneholder imidlertid mål for videreutvikling av lese- og skriveferdigheter, men en rekke av tilbakemeldingene på læreplanen i 2020, går på at det likevel ikke er tilstrekkelig vektlagt. Dette tas ikke opp kun overfor deltakere som ikke kan skrive og lese fra før, men også for de som har noe skolegang. Tre ulike lærerne skriver for eksempel:

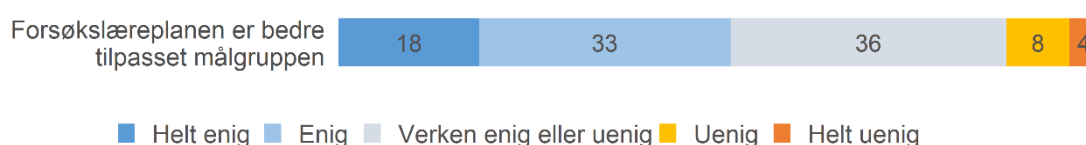
Modul 1 og Modul 2 til sammen på ett år er for mange ikke realistisk. Tydeligere sammenheng mellom grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Særlig må grunnleggende strategier for læring og grunnleggende lesestrategier må komme tydelig fram. Full gjennomgang av progresjonen i faget er nødvendig.

Hovedutfordringen med læreplanen er at det generelle norsknivået hos deltakere er lavere enn det læreplanen legger opp til. Vi bruker mye tid på generell språkopplæring og det er vanskelig å balansere med læreplanmålene på modul 3 og 4.

Jeg har undervist på Modul 2. Vi synes at FVO-norsk ikke forbereder deltakerne til norskprøven som et vanlig norskkurs vil gjøre. FVO konsentrerer seg mer om fag, mens før var det mer fokus på det rent språklige. Det blir også for dårlig tid til å prøve å kombinere begge disse grenene. Uttale, rettskriving, grammatikk krever mye tid, men det er nesten ikke rom for dette i FVO-planen. Det er heller ikke realistisk å få elevene til å oppnå A2, B1 og B2 på så kort tid som er tenkt i FVO-prosjektet.

Læreren som er sitert til slutt over, trekker paralleller til tidligere norskkurs, som fulgte *Læreplanen i norsk for voksne innvandrere*. Vi har også tidligere i evalueringen fått innspill om at språkopplæringen ikke oppfattes å være like godt ivarettatt som tidligere (Dahle et al., 2018). I spørreundersøkelsen ba vi derfor lærere som både har erfaring med å undervise etter *Læreplan i norsk for voksne innvandrere* og FVO-planen i norsk for minoritetsspråklige, om å vurdere planene opp mot hverandre.

Figur 4.10: Påstand: FVO-læreplanen i norsk for minoritetsspråklige er bedre tilpasset denne gruppa enn læreplanen i norsk for voksne innvandrere? Andel (%) lærere i norsk for språklige min (N=157)



Flertallet er enig eller helt enig i at FVO-planen er bedre tilpasset målgruppa enn *Læreplanen i norsk for voksne innvandrere*. Over en tredjedel har gitt et nøytralt svar på dette gjennom at de verken er enig eller uenig i at FVO-læreplanen er bedre tilpasset målgruppa. Selv om det pekes på en del behov for forbedringer, er det ikke dermed sagt at man ønsker seg tilbake til *Læreplanen i norsk for innvandrere*.

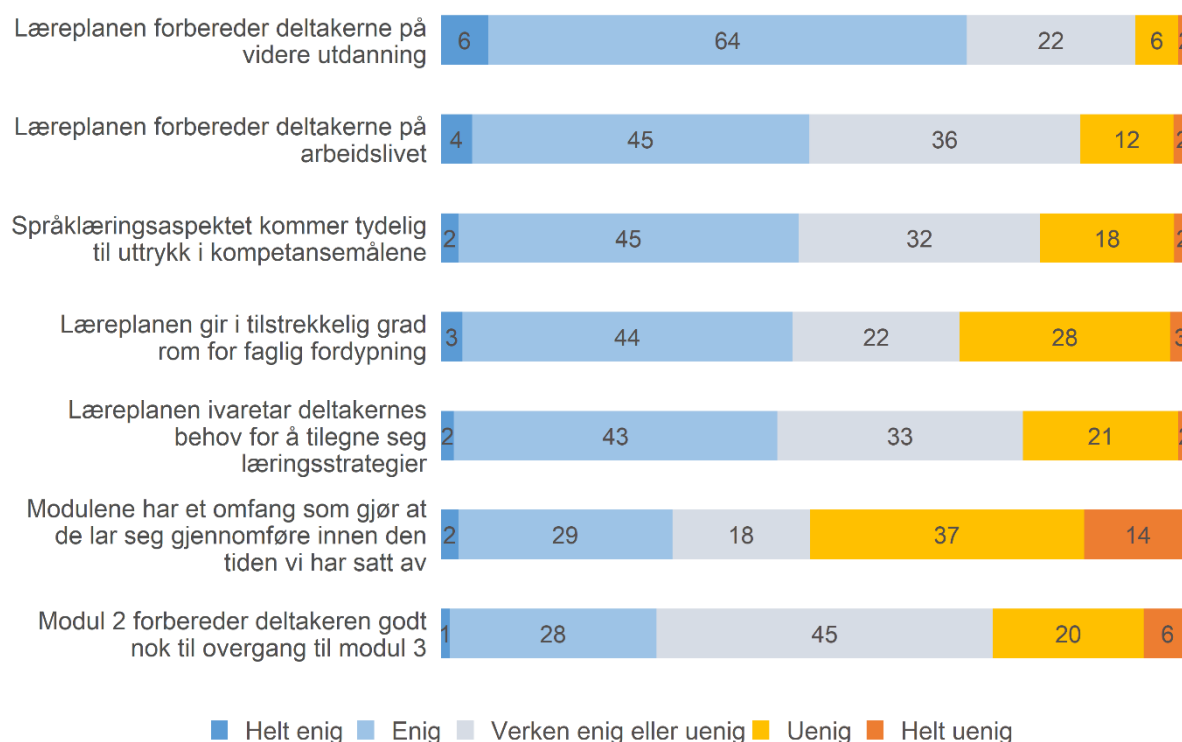
Informasjon vi har fått inn gjennom case og åpne kommentarer i spørreundersøkelsen, viser likevel en etterspørsel etter mer tid til og vektlegging av språklæringsaspektet gjennom modulene. Både lærere og prosjektleder fra et av casene, understreker for eksempel at de føler de ikke får gitt like «fullgod norskopplæring» som tidligere. Det uttrykkes spesifikt at utvikling av rene norskferdigheter stopper opp i modul 3 og 4 fordi det er så mye fagstoff som skal gjennomgås da. Prosjektlederen herfra mener likevel at FVO-planen bedre ivaretar læringsstrategier enn *Læreplan i norsk for voksne innvandrere* gjorde. Samme prosjektleder problematiserer at det ikke er mer sammenheng mellom FVO-læreplanen og den nye læreplanen i norsk for voksne innvandrere som nå er utviklet²⁴. Andre etterlyser, gjennom spørreundersøkelsen, mer overensstemmelse med fagfornyelsen. Forsøksplanene ble utarbeidet før innføringen av fagfornyelsen, og har ikke blitt revidert i perioden. Det framgår altså av svarene at noen informanter kunne ønsket seg en revidering underveis for å sikre mer overensstemmelse.

Samfunnsfag

Gjennom spørreundersøkelsen ba vi lærerne som underviser i samfunnsfag, ta stilling til en rekke påstander om hvordan læreplanen i dette faget fungerer, jf. figur 4.11. Det er nokså stor variasjon i hvordan lærerne oppfatter planen på en rekke av områdene. Et klart flertall er imidlertid positive til at læreplanen forbereder deltakerne til videre utdanning.

²⁴ Fra høsten 2021 skulle læreplanen, som er en forskrift til integreringsloven, tas i bruk innen norskopplæring for innvandrere etter integreringsloven.

Figur 4.11: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i samfunnsfag? Andel (%) lærere i samfunnsfag (N=169-175)



Respondentene er også gitt muligheten til å gi innspill på hvilke endringer de ville ønsket seg ved en eventuell revidering av læreplanen. 67 lærere har uttalt seg om dette. I all hovedsak handler innspillene om tre aspekter. For det første mener mange at det er for stort omfang på modulene, i betydningen for mange kompetansemål i forhold til avsatt tid, noe også figuren over viser tydelig. For det andre mener en del at målene forutsetter for gode norskspråklige ferdigheter, og for det tredje etterspør en del respondenter mulighet til mer faglig fordypning. Det kommer også noen innspill om valg av emner, som vi utdyper under.

Når det gjelder omfanget, er det flest som kommenterer modulene sett under ett, mens andre tar opp særskilte moduler. Noen kommenterer at det er mange mål på modul 3 og 4, og andre ber om færre mål på modul 3. Det kommer også innspill om at det er for stort hopp mellom modulene, både mellom modul 2 og 3, og mellom 3 og 4. Andre er mer opptatt av omfanget på de lavere modulene:

Pensumet på modul 1 og 2 er altfor omfattende og vanskelig. Stoffmengden de skal gjennom er altfor stor!

Innspillene om omfanget på kompetansemålene knytter seg for en stor del til at deltakerne har mangelfulle norskspråklige ferdigheter. Det gjør at det blir vanskelig å oppfylle målene, og at man bruker mye tid på å skape forståelse for begrepene – og dermed ikke klarer å nå igjennom målene. To av lærerne skriver:

Deltakerne har ikke høyt nok nivå på M2 til å nå målene. Det blir for mange vanskelige mål, ord og uttrykk. Mål som f.eks "sammenligne trekk ved demokratiske og udemokratiske samfunn" eller "gjøre greie for statsmaktene i Norge og prinsippet om maktfordeling" blir urealistiske å nå. Det blir mye

ordinnlæring, og lite "gjøre greie for" eller "sammenligne". De har ikke ordforrådet til det. Det er så mange ord rundt som må læres først.

Alt for mange kompetansemål for hver modul. Når språkkompetansen er svak hos deltakerne, må det brukes mye tid på nye ord og begreper. Det blir liten tid til fordypning og refleksjon.

Innspillet over henviser også til mangel på tid til faglig fordypning, og igjen peker en del respondenter på at dette skyldes omfanget av kompetansemål. Det kommer også fram at en del deltakere mangler erfaringer til å kunne sette den nye kunnskapen inn i system, og at en del av stoffet derfor må modnes over tid.

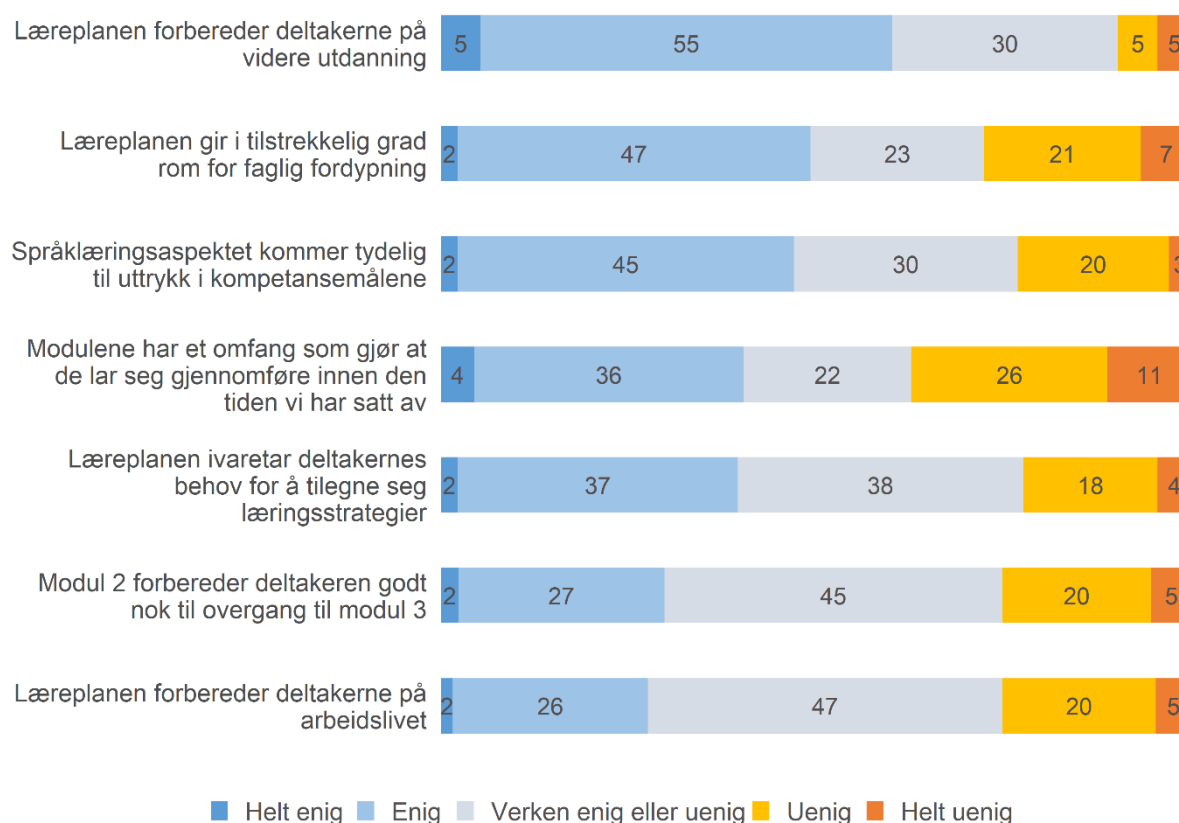
Når det gjelder valg av emner, etterspørres det tematisering av aspekter som sees som særlig relevante opp mot at deltakerne har migrasjonsbakgrunn og trenger innføring i norsk kultur. Her nevnes for eksempel temaer som negativ sosial kontroll, kulturkollisjoner, integrering, vold, likestilling og seksuell helse mv. Andre emner som bringes på banen, er historie. Mens noen synes norsk historie får for mye plass, og ønsker mer vektlegging av samtidsaktuelle temaer, ønsker andre mer om norsk historie. Et par etterspør at historie bringes inn tidligere i modulene. En prosjektleder fra case mener det er hentet inn kompetansemål fra vg1 i planen, og spør seg om det er nødvendig når omfanget er så stort og krevende for minoritetsspråklige.

Naturfag

Også naturfagsplanen ba vi lærerne om å vurdere hvordan fungerte på en rekke områder, jf. figur 4.12.

Sett opp mot læreplanen i samfunnsfag, er det mange likheter i hvordan lærerne vurderer de to planene. For begge planer er det mest oppslutning om at læreplanene forbereder deltakerne på videre utdanning. Også for naturfagsplanen, er det omfanget sett opp mot tid som oppleves som mest problematisk. Av forskjeller mellom de to planene, er det planens arbeidslivsforberedelse som vurderes nokså ulikt. Omtrent halvparten av samfunnsfaglærerne er enige eller helt enige i at læreplanen i samfunnsfag forbereder deltakerne godt på arbeidslivet, mens bare 28 pst. av naturfagslærerne har en tilsvarende vurdering av naturfagsplanen.

Figur 4.12: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i naturfag? Andel (%) lærere i naturfag (N=127-134)



Når det gjelder de åpne kommentarene om behov for revidering av naturfagsplanen, er det også her mange fellestrekk med innspillene til de andre planene. 45 naturfagslærere har gitt kommentarer til planen, og det flest er opptatt av, er at omfanget av planen må reduseres. Ofte sees antallet kompetansemål som en hemsko for å sikre nok faglig fordypning, slik det går fram av denne kommentaren:

Antall kompetansemål bør reduseres, slik at det blir rom for fordypning i sentrale emner i faget.

Noen knytter et for stort omfang til at det er for mange temaer inkludert. En foreslår å kutte ut HMS som tema, et par andre å kutte noen av læringsmålene i fenomener og stoffer. På samme måte som for læreplanen i samfunnsfag, problematiseres omfang og fagnivået opp mot deltakernes mangelfulle norskspråklige nivå, for eksempel slik:

I de lave modulene er det mye vanskelig fagterminologi i forhold til det språknivået de befinner seg på.

En av lærerne foreslår, i likhet med lærere ved flere av caseskolene, å legge naturfag inn som et emne i norsk for minoritetsspråklige på de laveste modulene:

Modul 1 og 2 i naturfag har for vanskelige begreper og er ikke i samsvar mot elevenes eget språknivå. Burde legge naturfag i modul 1 og 2 under norsk som et felles storfag. Ofte blir det ulike lærere i disse fagene, norsk, samfunnsfag og

naturfag. Dette er uheldig. Burde være et fag på dette nivået med fokus på norskopplæring med ulike tema.

Det kommer også opp enkelte andre innspill. For det første bemerker noen at det er for lite helhet og sammenheng mellom modulene, uttrykt blant annet slik:

Har undervist i alle modulene i naturfag. Den viktigste endringen er at det må være større sammenheng mellom modulene, slik at de bygge på hverandre--> spiralprinsippet. Slik det er nå er det mange ulike temaer fordelt på de ulike modulene, men svært få henger sammen, slik at man kan ta i bruk det man har lært på en tidligere modul og bygge på det videre.

En annen lærer nevner i intervju med oss et eksempel på manglende sammenheng om atomer og molekyler, som er inkludert i kompetansemål på modul 3. Først på modul 4 kommer introduksjon til hva et atom eller molekyl er, ifølge vedkommende.

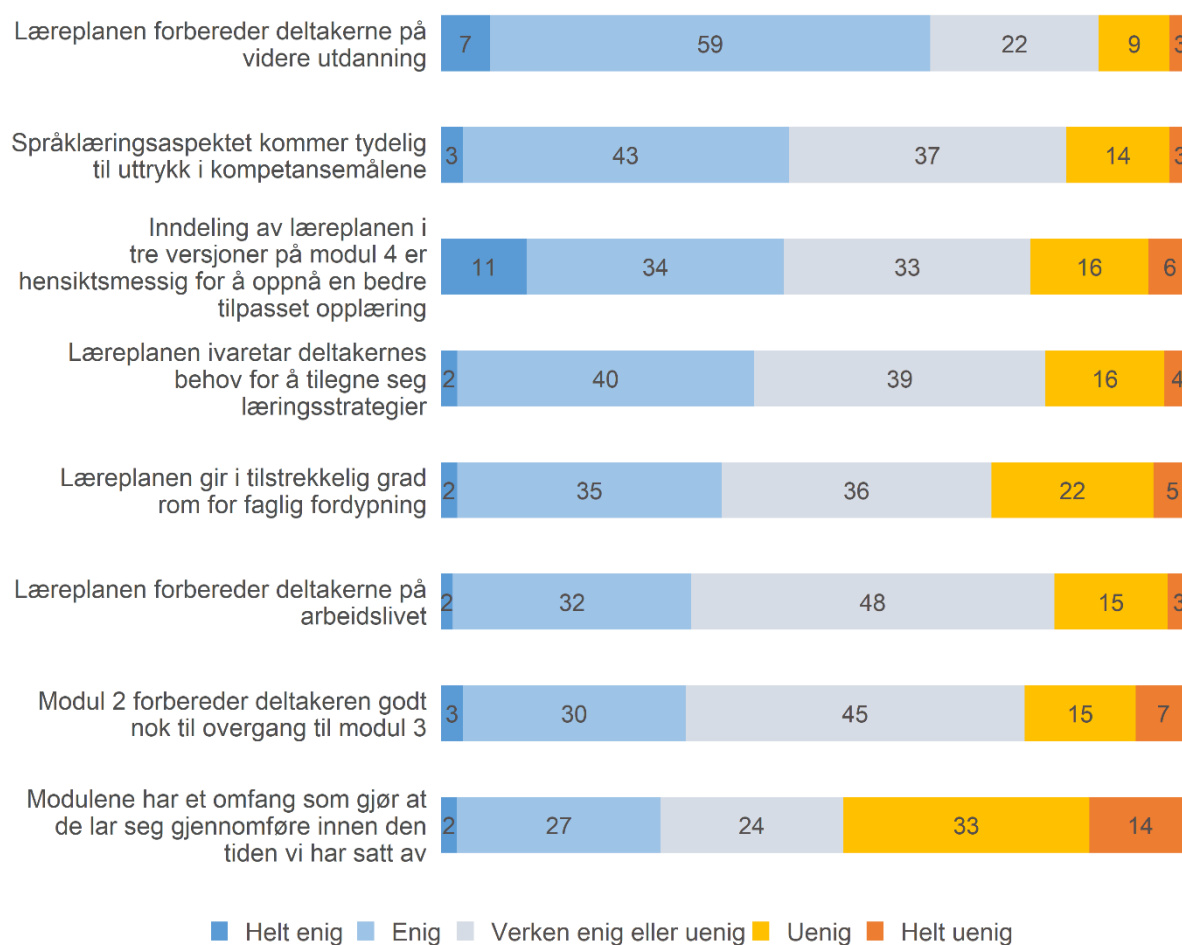
I tillegg er det flere som framover ønsker seg tettere kobling opp mot fagfornyelsen, og her nevnes for eksempel at mer harmonisering vil kunne redusere antallet kompetansemål. Dette står muligens i kontrast til andre innspill om at målene er for åpne og vanskelige å tolke, og at man ønsker mer konkretisering av målene. Ellers etterspørres mer vekt på forsøk/eksperimenter på modul 1 og 2 av én, mer enkel kjemi i modul 2 og en lærer fra case mener fysikk så å si er utelatt fra læreplanen. Én lærer mener bio- og datateknologi kommer til å bli viktige temaer framover, samtidig som vedkommende mener det kan være et krevende tema for deltakerne å forholde seg til.

Matematikk

Lærerne som underviser i matematikk, har også tatt stilling til hvordan matteplanen fungerer, som vi ser av figuren under.

Figuren under viser at påstanden om at matematikk-læreplanen forbereder for videre utdanning, er den størst andel sier seg enig i. Som for flere av de andre planene, er det spørsmålet om modulenes omfang i forhold til avsatt tid, som det er mest misnøye med.

Figur 4.13: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i matematikk? Andel (%) lærere i matematikk (N=70-139)



Det ble avgitt 57 svar på det åpne spørsmålet om behov for revidering av matteplanen, og det er forbedringer knyttet til omfang og tidsaspekt som er det mest framtrepende i svarene. Det varierer noe om omfanget av kompetansemålet oppfattes som for stort på tvers, eller om noen moduler trekkes fram. Det blir pekt på at omfanget bør reduseres for å få rom for mer faglig fordypning.

Ellers er det også her enkelte lærere som trekker fram behovet for mer harmonisering mot fagfornyelsen når forsøksplanene skal revideres. En sier det slik:

En plan som i større grad er tilpasset fagfornyelsen. Nå er det stort sprik mellom modulplanen og læreplan for ordinær grunnskole. Det gjør at elever og deltakere er ulikt forberedt til vgs. For at deltakere i voksenopplæring skal være bedre forberedt til vgs må læreplanen de følger forberede dem på det som kommer på vgs. For eksempel er programmering ikke med i modulplanen, og algebra kommer sent inn. Det kunne vært 2, istedenfor 3 planer for modul 4.

Det er også flere andre lærere som etterspør tettere tilknytning til fagfornyelsen og videregående opplæring, og flertallet av disse lærerne underviser i kombinasjonsklasser, som er omtalt i kapittel 6.

Læreren sitert over tar også opp matteplanens deling i de øvre modulene. I modul 4 i læreplanen i matematikk er nemlig kompetansemålene delt inn i tre varianter som er likeverdige: 4Y (yrkesrettet),

4S (skolerettet) og 4-felles. I vår analyse i 2018, fant vi at hovedforskjellen mellom 4Y og 4S, er at 4Y må betegnes som noe enklere. Fellesmodulen bærer preg av å være en mellomting mellom 4Y og 4S, og antakelig har dette vært av hensyn til opplæringssteder hvor en ikke har mulighet til å skille mellom de deltakerne som skal ut i arbeid og de som skal inn i videre utdanning (Dahle et al., 2018). Hvordan denne inndelingen fungerer, ble undersøkt gjennom spørreundersøkelsen blant lærere, jf. figur 4.13. Svarene er ganske delte om dette, men en størst andel syns inndelingen fungerer. Det er ikke mange som kommenterer denne inndelingen i de åpne tekstsvarene, men én uttaler:

Ikke tredeling, men todeling. En for de som ønsker å bare jobbe og en for de som ønsker å gå videre til vgs. Fellesplanen virker som en middelvei man kan velge om man ikke har ressurser til todeling, ingen får hva de trenger.

Selv om ikke mange kommenterer inndelingen i tre deler på modul 4 direkte, kommer det en del innspill relatert til tematikken. Innspillene handler om at læreplanen ikke er så godt egnet for deltakere som ikke har noe skolebakgrunn og/eller ikke skal videre til videregående opplæring. For disse etterspørres enklere, mer hverdagsnære, arbeidsrelevante og praktisk rettede kompetansemål. Disse ønskene gjelder nok mer på tvers av modulnivåene enn for modul 4 spesielt. En sier det slik:

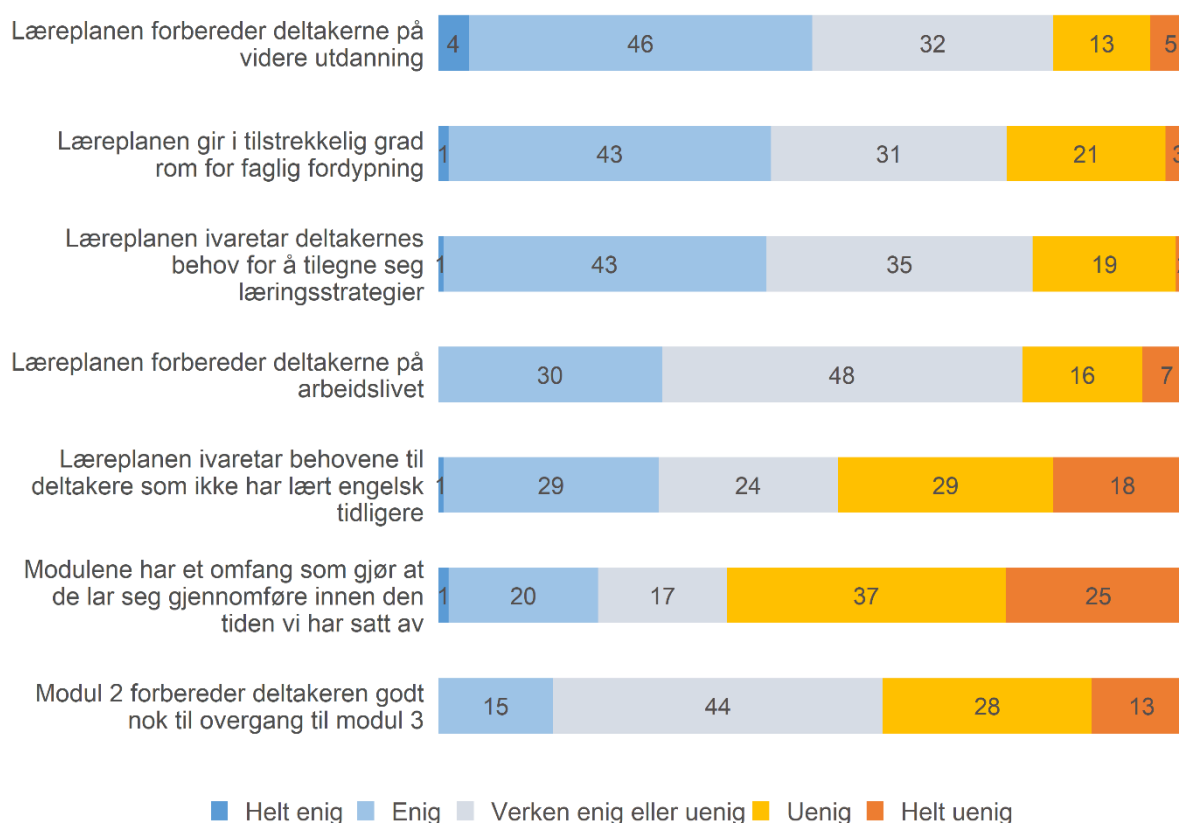
At voksne deltakere, som ikke har særlig skolebakgrunn og ikke har tenkt å gå på studiespesialisering eller ta høyere utdanning, kan få jobbe med en enklere matte. Vi får ofte tilbakemeldinger på at matten på grunnskole er vanskeligere enn matte på videregående. De som ikke har tenkt å studere matte videre, ville nok hatt mer utbytte av å lære mer praktisk matematikk som de kunne ha mer nytte av i hverdagen.

Enkelte andre kommentarer til matteplanen handler om at de fire grunnleggende regneartene bør introduseres allerede i modul 1, at det er noen "hull" i kompetansemålene som burde tettes - f.eks. nevnes multiplikasjon og divisjon av brøk. Det kommenteres også at det litt lite sammenheng på tvers av moduler. Det etterspørres også en angivelse av timetall for å nå kompetansemålene. I motsatt fall kan ofte dårlig økonomi føre til nedskjæringer på timetall pr uke, sies det.

Engelsk

Til slutt i kapittelet framstiller vi lærernes vurderinger av engelskplanen, jf. figur 4.14. Overordnet sett viser figuren at det er delte meninger om hvor godt læreplanen i engelsk fungerer i en del sammenhenger. Tett oppunder halvparten sier seg enig i at planen forbereder godt for videre utdanning. Dette er den eneste læreplanen hvor under halvparten er enig i dette. Vi merker oss også at et flertall er uenig eller helt uenig i at modulene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen avsatt tid. Dette aspektet er undersøkt for alle læreplaner, og det er for engelskplanen at den største andelen sier seg uenig i dette.

Figur 4.14: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i engelsk? Andel (%) lærere i engelsk (N=138-147)



Kommentarene gjennom åpne tekstfelt i spørreundersøkelsen, understøtter dette funnet. Til engelskplanen har det kommet 67 kommentarer, og svært mange av disse handler om at omfanget er for stort og nivået for høyt for den deltakergruppa man har. En sier det slik:

Engelsk er et veldig vanskelig fag for mange innvandrere, og de bruker veldig lang tid på å lære språket. De har mer enn nok med norsk og alt det andre de skal lære. Læreplanen i engelsk inneholder nok for mye for mange av dem, de klarer ikke tilegne seg all kunnskapen. I tillegg tenker jeg at engelsk er et fag som må jobbes med jevnt og trutt, ikke to skoledager i uka, slik som det blir lagt opp til. Læreplanen er etter min mening altfor ambisiøs.

Figuren over viser også at nesten halvparten av respondentene er uenige eller helt uenige i at læreplanen ivaretar behovene til deltakere som ikke har lært engelsk tidligere. En del lærere kommenterer også at det er utfordrende for en del deltakere å lære to språk samtidig; både norsk og engelsk. Vi stilte også spørsmål om i hvor stor grad lærerne opplevde visse aspekter ved forsøket som utfordrende. *At deltakerne skal lære to språkfag samtidig (engelsk og norsk)*, var en av påstandene lærerne skulle ta stilling til. Dette opplevde mange som en stor utfordring; hele 77 pst. var i stor eller svært stor grad enig i dette, jf. figur 4.15.

Figur 4.15. I hvilken grad opplever du det at deltakerne skal lære to språkfag samtidig (engelsk og norsk) som en utfordring med forsøket? Andel (%) lærere (N=341)



Utfordringen med å lære to språk samtidig ble også tematisert ved noen av case-skolene. Ved en av case-skolene ønsker lærerne at engelsk skal introduseres seinere i opplæringsløpet enn på modul 1. Det uttrykkes at det er særlig vanskelig at man i starten ikke har norsk som støttespråk for å kunne lære seg engelsk. Å introdusere engelsk seinere i opplæringsløpet, tas også opp i spørreundersøkelsen, blant annet slik:

Jeg er fornøyd med læreplanen i engelsk, men ser at en svak leser i norsk får en tøff overgang fra grunnmodul til Modul 1 og 5 fag. Det kan være lurt med en forsiktig innfasing av de ulike fagene for de med lite/ingen skolegang. Det er mye å sette seg inn i. Kanskje starte opp med engelsk noen måneder senere enn de andre fagene.

Noen av case-skolene har prøvd ut å vente med å introdusere engelskfaget, men har noe delte erfaringer med dette. For eksempel forteller en prosjektleder ved et casested som har ventet med engelsk til modul 2, at det bidrar til å øke omfanget av det deltakerne skal gjennom på modul 2. De får kort tid «og så plutselig skal de få vurdering med karakter på modul 3.» Lignende erfaringer gjenfinnes også i svar på spørreundersøkelsen:

Læreplanene generelt dekker alt som trengs for at man skal lære å kommunisere på engelsk. Det er også rom for å variere med nivå, opplegg og innhold. Det eneste som er ikke bra, er tid vi får til å jobbe med engelsken. Våre deltakere begynner med engelsk når de er på M3 som betyr at vi har et halvt år til hver modul eller to år til alle fire moduler. Det er veldig kort tid og deltakere som har aldri lært/snakket engelsk, syns at det er veldig vanskelig og de, som regel, klarer ikke å lære så mye på så kort tid, som fører til utfordringer på videregående skole.

Andre foreslår å vente med engelsk til videregående opplærings nivå, og én respondent foreslår at man lager en læreplan i engelsk på videregående nivå for elever med kort botid. På den måten kan man konsentrere seg om å gi elevene gode grunnleggende ferdigheter i engelsk gjennom forsøket «i stedet for å streve mot et nivå i engelsk som for mange er helt urealistisk», beskrives det.

Som for flere av de andre planene, er det nokså mange respondenter som etterspør et enklere, mer praktisk, arbeidsrettet alternativ til dagens engelskfag. Noen foreslår for eksempel at det først og fremst bør vektlegges funksjonelle språkferdigheter framfor faglige temaer.

Ellers pekes det på at kompetansemålet om miljø og forurensing er vanskelig for deltakerne på modul 3, og i stedet burde komme i modul 4. Målet om å skrive og samtale om geografi, ville passet bedre på modul 3, sies det. Det uttrykkes også ønske om å ta ut følgende mål på modul 4: "Deltakeren skal kunne presentere seg selv og sin egen kompetanse i en forberedt intervjusituasjon", fordi det ikke

anses som relevant for deltakergruppa. Samme respondent mener kompetansemålet på modul 3 om at deltakeren skal kunne "uttrykke egne meninger om migrasjon og mangfold i det internasjonale samfunnet" bør ligge på modul 4.

Oppsummering og diskusjon

Alt i alt sees læreplanene fortsatt som mer relevante enn læreplanene innen Kunnskapsløftet, men begeistringen har lagt seg noe sammenlignet med første forsøksår. Den gangen var læreplanene svært etterlengtede. Noen års erfaring med undervisning etter planene, har tydelig synliggjort svakhetene med dem også. Vi finner fortsatt at prioritering av læreplanarbeid er stort, og prosjektlederne ser læreplanene som særlig velfungerende overfor voksne som målgruppe og med tanke på å forberede deltakerne på utdanning. Dette må sees som positive funn, all den tid kritikken mot læreplanene i LK06 særlig var at de ikke var tilstrekkelig tilpasset voksne som målgruppe.

Flertallet av lærerne mener læreplanene legger til rette for tverrfaglig arbeid og at kompetansemålene stimulerer til utvikling av kritisk tenkning. Men det er delte meninger om det sistnevnte. Spørreundersøkelsen viser at det varierer om kompetansemålene oppfattes å legge til rette for utvikling av begreper og tenkemåter som gir deltakere med lite skoleerfaring godt grunnlag for skolebasert læring. Det kommer til uttrykk en bekymring for at læreplanene stiller for høye krav til selvstendighet i forhold til den deltakergruppa man har.

En sentral tilbakemelding fra casestedene er dessuten at omfanget i læreplanene er for omfattende og læringstrykket for høyt – sett opp mot planlagte tidsløp, og sett opp imot deltakergruppas forutsetninger. Tidsløpet er noe som kan avgjøres lokalt, men vi finner at nokså mange av skolene forholder seg til varigheten antydnet i forsøkets prinsippdokument. Samtidig er det også informanter blant skolene som tilbyr utvidede løp, men som likevel mener at omfanget er for stort. Spørreundersøkelsen blant lærerne viser også at mange er uenige i at modulene i de enkelte læreplanene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen den tiden man har avsatt til det.

Her står man overfor et dilemma når det gjelder innføringen av FVO som ordinær ordning, og mulig revidering av læreplanene i den forbindelse. På den ene siden har man i læreplanene allerede fjernet en del kompetansemål sammenlignet med LK06, for å gjøre dem mer relevante og målrettede ut fra et voksenperspektiv. Samtidig oppfattes omfanget fortsatt som for stort, og lærerne ønsker at deltakerne får mer tid. Det er likevel et spørsmål hvor lenge det er fornuftig å holde voksne deltakere i opplæring på grunnskolenivå; selv er de ofte motiverte for raskt å komme seg videre, enten til jobb eller videre opplæring.

Det er imidlertid noen tegn på at enkelte grep kan bedre opplevelsen av det høye læringstrykket. Enda mer vektlegging av tverrfaglig samarbeid og språkopplæring gjennom alle fag, nevnes. Å fordype seg i enkeltfag i perioder, trekkes også fram. Spørsmålet er om mer erfaring med denne formen for organisatoriske og didaktiske grep, vil gjøre at omfanget på planene vil oppleves som mer overkommelig. Noen informanter, både fra case og spørreundersøkelse, foreslår mer radikale grep som handler om en gradvis introduksjon av flere fag. Det foreslås at norskspråklig opplæring har størst fokus i starten, og at andre fag kan inngå som emner i dette faget, før det blir mer faglig fokus oppover i modulene. Forslagene springer ut fra erfaringen med at mange deltakere ikke har tilstrekkelige språklige forutsetninger til å følge undervisningen oppover i modulene; en nokså gjennomgående tilbakemelding også fra lærerne som har svart på vår spørreundersøkelse. I 2018 uttrykte vi en

bekymring for at læreplanene totalt sett ikke la godt nok til rette for deltakere i FVO som ikke har lese- og skriveferdigheter når de starter opplæringen (Dahle et al., 2018, s.56). Årets undersøkelser gir grunn til å gjenta bekymringen.

Når det gjelder de enkelte læreplanene, er det flere tilbakemeldinger som går igjen. For alle planene, bortsett fra for engelskplanen, mener et flertall av lærere at læreplanene forbereder deltakerne godt på videre utdanning. Et annet fellestrekk er, som vi var inne på over, at omfanget er det som sees som mest problematisk for alle planene.

Det er oppslutning om at norsk for minoritetsspråklige ivaretar kunnskapsdelen i norskfaget på en god måte. Men det meldes om at deltakere har for svake norskspråklige ferdigheter til å følge progresjonen, og det problematiseres at man ikke får gitt god nok språkopplæring. At svake språkferdigheter står i veien for å følge progresjon og tilegne seg fagstoff, er også en sentral tilbakemelding for samfunnsfags- og naturfagsplanene. Mer rom for fordypning etterspørres særlig for samfunnsfag og naturfag.

Det er delte meninger om hvorvidt planene forbereder deltakerne godt på arbeidslivet. Noen lærere ønsker seg mer praktisk og arbeidsrettede kompetansemål i planene. Dette gjør seg særlig gjeldende for planene norsk for minoritetsspråklige, matte og engelsk. Funnene tyder på at disse ønskene bunner i at deltakergruppa har ulike behov, og at planene ikke treffer så godt på behovene til personer med liten eller ingen skoleerfaring og/eller personer som ikke ønsker å utdanne seg videre.

Når det gjelder engelsk, mener flertallet av lærerne at det er en utfordring at deltakere skal lære seg to språk samtidig. Omtrent halvparten av lærerne mener dessuten av læreplanen ikke ivaretar behovene til deltakere som ikke har lært engelsk tidligere.

Som et innspill til revidering av planene, pekes det på behov for mer harmonisering av planene med særlig fagfornyelsen, men også med ny læreplan som er utviklet for bruk i norskopplæring for voksne innvandrere.

Samlet sett er det mye som tyder på at læreplanene slik de nå er utformet, ikke er differensiert nok opp mot deltakernes ulike behov. Det er en særlig utfordring å ivareta behovene med deltakere med lite skoleerfaring og lave norskspråklige ferdigheter, og det er nok behov for å gjøre tilpasninger til denne gruppa. Samtidig har vi sett i andre kapitler at redusert deltakerantall alt har gjort det vanskeligere med organisatorisk differensiering, så det er et aspekt man bør ta hensyn til i revideringen av læreplaner.

Kapittel 5 – Vurdering, dokumentasjon og resultater

Vurdering av deltakernes læring og kompetanse har flere funksjoner som er sentrale for opplæringen. For det første er vurdering i seg selv et verktøy for læring, og skal bidra til at deltakerne får godt læringsutbytte. For det andre gir vurdering mulighet til å dokumentere deltakernes kompetanse med standardiserte vurderingsuttrykk.

I dette kapittelet undersøker vi hvordan opplæringssentrene arbeider med vurdering, hva som fungerer godt og mindre godt. Vi ser på hvordan forsøkets vurderingsuttrykk, eksamensform og dokumentasjonsordninger er mottatt, før vi ser på hvilke resultater deltakerne har oppnådd, i form av gjennomføring og karakterer.

Vi finner at vurderingsarbeid anses som viktig, og at det får stor oppmerksomhet ved opplæringssentrene. Samtidig oppleves vurderingsarbeid som krevende. Mange sentre har jobbet godt med vurderingspraksiser, men enkelte ser ut til å ha problemer med å samordne vurderingsarbeidet internt.

Vurderingsuttrykkene som er valgt for de ulike modulnivåene, framstår som velfungerende. Lærerne opplever det likevel som en utfordring i vurderingsarbeidet at språkferdighetene kan stå i veien for at deltakeren får vist fram fagkunnskapen. Dette blir særlig trukket fram i forbindelse med eksamensoppgavene. Flertallet av deltakerne fullfører moduler i løpet av et år, og de fleste som får sluttvurdering i modulene, består. Ordningen med å skulle utstede kompetansebevis for enkeltmoduler, er lite utbredt, noe som trolig henger sammen med at opplæringssentrene mener det har lite nytteverdi å utstede disse underveis i opplæringsløpet.

Vurderingsarbeid

Deltakere i FVO har rett på sluttvurdering og underveisvurdering, etter forskrift til opplæringslova (§ 4-2). I tillegg til sluttvurdering og underveisvurdering har deltakerne også rett på halvårsvurdering med

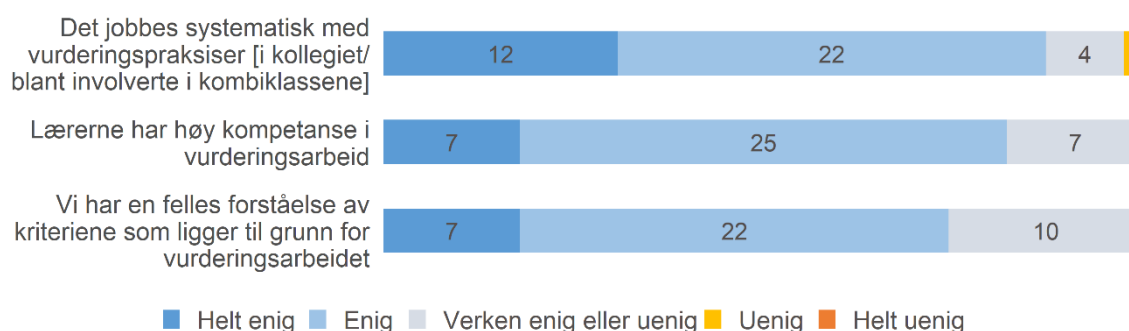
lærer. Vurdering som del av læringsprosessen, er et viktig prinsipp, og i forskriften er formålet med vurdering definert som følger:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget.

Formålet gjelder også for ordinær grunnskole for voksne, og for skolesystemet ellers. Prinsippgruppen for forsøket understreket at spesielt underveisvurdering er viktig for voksne deltakere. Dette fordi deltakerne har svært ulik bakgrunn, og kan ha høy kompetanse i enkelte fag, samtidig som de har hull i grunnleggende ferdigheter. Innenfor rammene av forsøket, hvor fleksibilitet og tilpasning er vektlagt, er det viktig at vurderingen gir informasjonen man trenger for å bestemme hvilken opplæring deltakerne skal få. Godt arbeid med vurderingspraksiser kan dermed sies å være viktig for forsøket. Vi vil derfor nå se på hvordan de ansatte ved opplæringsentrene mener at dette arbeidet fungerer.

Vi starter med å se på prosjektledernes formeninger. De aller fleste mener at det jobbes systematisk med vurderingspraksiser. De mener også at lærerne har god kompetanse i vurderingsarbeid, og at de har en felles forståelse for kriteriene som ligger til grunn for arbeidet. I det hele tatt kan prosjektlederne sies å være positive til hvordan vurderingsarbeidet fungerer.

Figur 5.1: Påstander om vurderingspraksiser. Antall prosjektledere (N=39)

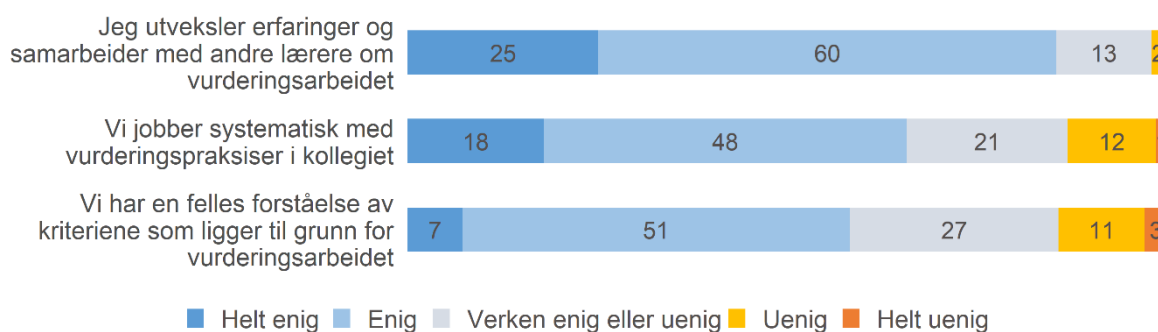


Vi stilte liknende spørsmål til lærerne. Også blant lærerne mener mange, omtrent to av tre, at det jobbes systematisk med vurderingspraksiser, men her finnes det også en del som er uenige, jf. figur 5.2. Lærerne kan altså sies å være noe mer kritiske til systematikken i vurderingsarbeidet, enn prosjektlederne. Når det gjelder erfaringsutveksling og samarbeid mellom lærere, ser det ut til å fungere ganske godt.

I spørsmålet om felles forståelse av kriteriene, er lærerne noe mer kritiske enn prosjektlederne. Overordnet sett ser det ut til å fungere nokså bra, og for halvparten av sentrene var det ingen som svarte at de var «uenig» eller «helt uenig» i at de har en felles forståelse av kriteriene som ligger til grunn for vurderingsarbeidet. Ved ett senter brukte derimot samtlige lærere disse to svaralternativene. Det er altså store forskjeller mellom sentrene når det gjelder om man har lyktes med å danne en felles forståelse av vurderingskriteriene. Fra lærerintervjuene kom det også frem at tolkningen av vurderingsuttrykket *ikke-godkjent* på modul 1 og 2, i enkelte tilfeller varierer mellom lærere og fag, uten at dette har vært diskutert som et problem ved senteret.

Hvorfor det er utfordrende å danne en felles forståelse, er ikke tydelig. Vurderingsveiledere er tilgjengelig, men vi kjenner ikke til hvor utstrakt bruken av disse er. Vi kan altså ikke slå fast om utfordringene skyldes veilederen i seg selv, om hvorvidt veilederen brukes, eller om sentrene har for lite ressurser eller har viet for lite oppmerksomhet til samordning av vurderingsarbeidet. Som vi kommer tilbake til under, vet vi imidlertid at noen lærere ønsker seg mer nøyaktige beskrivelser i veilederne.

Figur 5.2: Påstander om vurderingspraksiser. Andel (%) svar fra lærere (N=335)



I våre casestudier var informantene stort sett enige i at det arbeides godt med vurderingspraksiser, selv om det er tydelig at vurderingsarbeidet er en utfordring. Én prosjektleder mente at vurderingsveilederen, som legger opp til at man vektlegger vurderingssituasjoner over en periode på noen uker, er for vanskelig, og at de ikke har lyktes helt med å gjennomføre denne formen for vurdering. Fra intervju med ledelsen ved case-sentrene, får vi et tydelig inntrykk av at vurderingsarbeid blir prioritert. I to intervjuer ble for eksempel vurderingsarbeid trukket fram på spørsmål om hvilket utviklingsarbeid som har blitt prioritert ved senteret. Én rektor vi intervjuet, omtalte vurdering som «viktig og vanskelig», noe som tilsier at det er nødvendig å arbeide med. Flere av case-sentrene har deltatt i HK-dirs pedagogiske utviklingsarbeid «Vurdering for læring», og har hatt god nytte av dette.

Overgang mellom moduler

Som vi så i kapittel 3, tilsier fleksibiliteten som ligger i modulforsøket, at lærerne må gjøre løpende individuelle tilpasninger til deltakernes behov og nivå. Flexibiliteten handler også om vurderinger av når deltakeren er klar til å gå videre til neste modul. Lærer og deltaker må finne tidspunktet der deltakeren er tjent med å gå videre til neste modul, som både kan være tidligere eller senere enn den planlagte varigheten for modulen ved senteret.

I starten av forsøket var det ulike oppfatninger om hvorvidt deltakere som ikke fikk godkjent enkeltmoduler, likevel kunne fortsette til neste modul. Våren 2018, altså mot slutten av forsøkets første år, kom HK-dir med en presisering om at det er deltakerne selv som bestemmer sin progresjon, og at sentrene ikke har anledning til å holde igjen deltakere som ikke har bestått forrige modul. Føringer baserer seg på at opplæringsloven ikke åpner for å holde deltakere igjen.

At deltakerne selv får bestemme, kan gjøre arbeidet mer krevende for lærerne. Mange deltakere ønsker høy progresjon, og ifølge lærere og prosjektledere vi har intervjuet, går ønsket om progresjon noen ganger på bekostning av læringen. Deltakerne går videre til neste modul selv om læreren

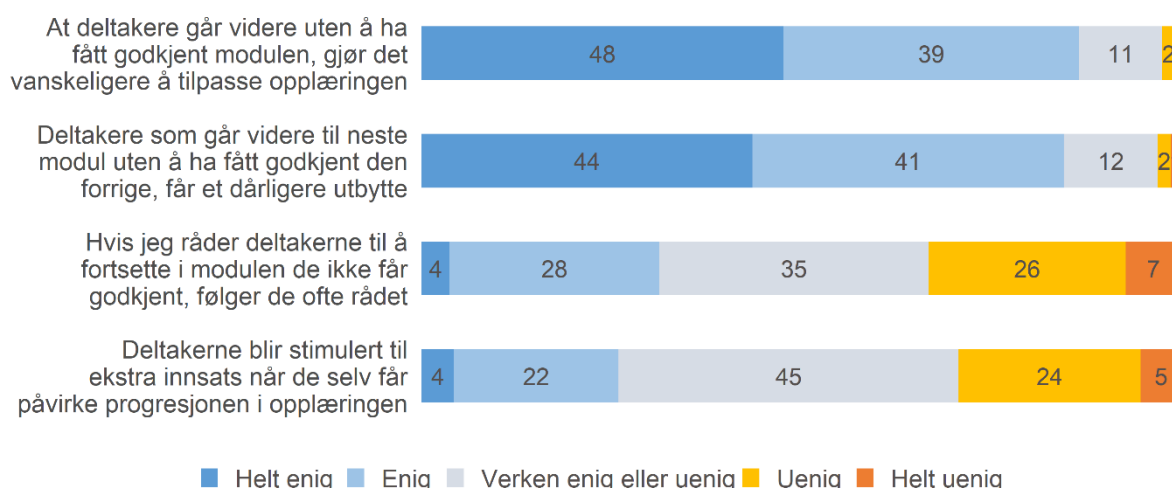
fraråder dette. Vi har derfor vært interesserte i å følge med på hvordan dette påvirker lærernes arbeid og deltakernes læringsutbytte.

Figur 5.3 viser lærernes vurdering av ulike påstander om deltakere som går videre uten å ha fått godkjent forrige modul. Det er tydelig at mange lærere ser det som utfordrende når deltakerne går videre uten godkjent. Opp mot ni av ti lærere er «enig» eller «helt enig» i at det blir vanskeligere å tilpasse opplæringen når deltakerne går videre uten godkjent. Nesten like mange mente at disse deltakerne får dårligere læringsutbytte. Lærerne ser altså store utfordringer knyttet til at deltakere går videre uten å ha fått godkjent på forrige modul.

Selv om lærerne ikke kan avgjøre om deltakerne skal gå videre eller ikke, har de mulighet til å gi råd om deltakerens progresjon. Som vi ser av figuren, opplever en del lærere, omtrent én av tre, at deltakerne tar rådene til følge. Omtrent like mange opplever det motsatte. Det kan være mange grunner til at lærerne har varierende erfaringer, og både læreren selv, og dynamikken blant deltakerne, vil trolig kunne påvirke hvorvidt rådgivningen blir utslagsgivende for progresjonen.

Omtrent én av fire lærere mener at deltakere som får påvirke progresjonen i egen opplæring, blir stimulert til ekstra innsats, mens litt flere mener det motsatte. Mange er nøytrale, og det ser ut til å være nokså svak sammenheng mellom påvirkning og motivasjon, sett fra lærernes perspektiv.

Figur 5.3: Påstander om progresjon. Andel (%) lærere (N=355-357)



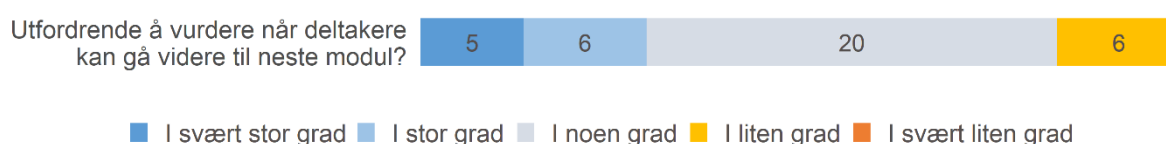
Flere lærere vi intervjuet, mente at deltakerne ikke alltid greier å bedømme hvilket modulnivå som passer til deres kompetanse. Én lærer beskriver noe som likner en forhandling med deltakerne, hvor læreren må argumentere for sitt råd:

Når det gjelder å hoppe opp fra modul 1 til modul 2, modul 3 til modul 4, handler det mye om språkferdigheter. Der syns jeg FVO har hjulpet til. Vi har jo kompetansemålene som vi kan se på når vi vurderer hva deltakeren kan i forhold til nivået i undervisningen. Vi kan jo ikke stoppe dem fra å gå videre hvis de ønsker det. Av og til skulle vi ønske at vi kunne det, men ofte blir det gjort ting som man blir enig med deltakerne om. En språkprøve ville kanskje vist det. Veldig fint med kompetansemålene når vi diskuterer med dette deltakerne.

Vi oppfatter her at læreren benytter kompetansemålene som grunnlag for sine argumenter overfor deltakerne, og at læreren mener det ville vært nyttig å kunne vise til en språktest for å overbevise deltakerne om at det enda ikke er riktig for dem å gå videre til neste modul. Ved et annet opplæringscenter benytter de, med gode erfaringer, egenvurderingsskjema, som ifølge lærerne også er nyttige til å strukturere diskusjonen om progresjon.

Vi har til nå sett at det finnes utfordringer med deltakere som går videre uten at forrige modul er godkjent, og at lærerne må veilede deltakerne omkring dette. Dette reiser et annet interessant spørsmål, nemlig hvor lett det er å vurdere når deltakerne er klare til å gå videre til neste modul. Dette spørsmålet stilte vil til prosjektlederne (figur 5.4). 11 prosjektledere, nesten én av tre, mente at dette er utfordrende.

Figur 5.4: Utfordrende med overgang til neste modul? Antall prosjektledere (N=37)



Ser vi på samme spørsmål stilt til lærerne, er det mer delte meninger²⁵. Nesten 37 pst. av lærerne svarte at det i stor eller svært stor grad er utfordrende å vurdere når deltakerne kan gå videre til neste modul, mens 31 pst. svarte det motsatte.

Figur 5.5: Utfordrende med overgang til neste modul? Andel (%) lærere (N=340)



Som vi har sett tidligere i kapittelet, erkjenner mange at vurderingsarbeid er krevende, uten at det nødvendigvis skyldes problemer med modulstrukturen. At nesten én av tre lærere mener at det i liten eller svært liten grad er utfordrende å vurdere når deltakerne kan gå videre til neste modul, tar vi derfor som et tegn på at systemet fungerer ganske bra.

Vurderingsuttrykk

Da forsøket ble utformet, ble det diskutert hvorvidt vurdering som beskriver oppnådd kompetanse etter hver modul, er hensiktsmessig. Det ble argumentert for at de voksne deltakerne ønsker karakter som vurderingsuttrykk på alle nivåer, mens konklusjonen ble at det ikke var hensiktsmessig med karakter på de to laveste modulene (Vox, 2016, s.20). Det testes dermed ut ulike vurderingsuttrykk som en del av forsøket med forberedende voksenopplæring:

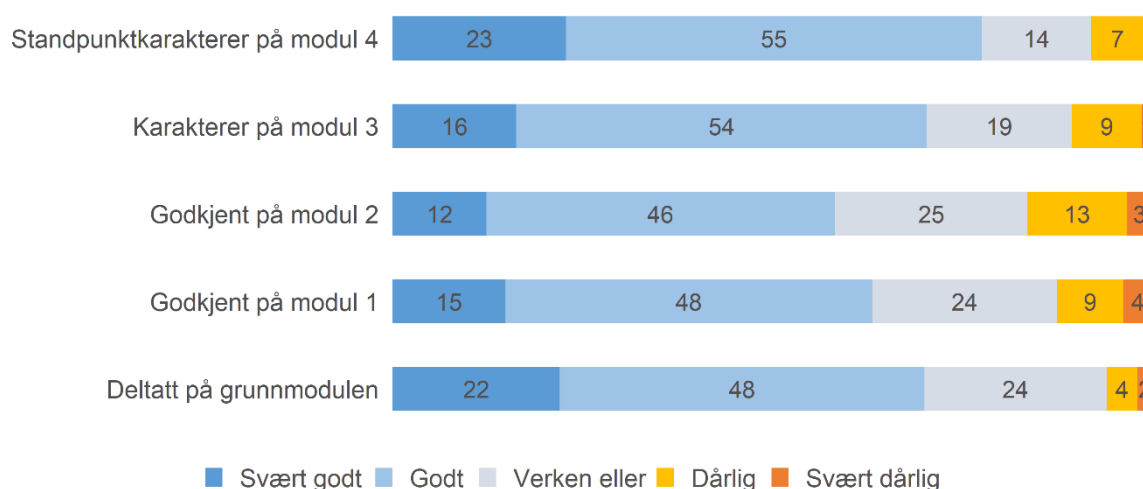
- ◆ Modul 4: Standpunkt-karakter
- ◆ Modul 3: Karakter
- ◆ Modul 2: Godkjent/ikke godkjent
- ◆ Modul 1: Godkjent/ikke godkjent

²⁵ Merk her at det nøytrale svaralternativet er formulert ulikt, noe som kan ha påvirket bruken av svarskalaen.

◆ Grunnmodulen: Deltatt

I spørreundersøkelsen ba vi lærerne om å ta stilling til hvordan de mener vurderingsuttrykkene i forsøket fungerer. Svarene er formidlet i figur 5.6, og hovedinntrykket er at lærerne mener at vurderingsuttrykkene fungerer godt. Dette gjelder spesielt standpunktkarakter på modul 4, karakter på modul 3 og deltakelse på grunnmodulen; for disse modulene mener minst 70 pst. av lærerne at vurderingsuttrykket fungerer godt eller svært godt. Omtrent 60 pst. av lærerne mener godkjent/ikke-godkjent på modul 1 og 2 fungerer godt eller svært godt. Samtidig er det for disse to laveste modulene at flest mener vurderingsuttrykket fungerer dårlig eller svært dårlig: 13 pst. for modul 1 og 16 pst. for modul 2.

Figur 5.6: Hvor godt fungerer vurderingsuttrykkene? Andel (%) lærere (N=50-283²⁶)



Lærerne som svarte at ett eller flere av vurderingsuttrykkene fungerer dårlig eller svært dårlig, ble spurt om hvilke endringer de kunne ønske seg. I de åpne tekstsvarene kom det fram en rekke ønskede endringer, både rettet mot de aktuelle vurderingsuttrykkene, men også vurderingsarbeidet i videre forstand.

For modul 1 og 2 sin del, handlet ikke de ønskede endringene om et behov for å innføre karakterer på modulene. Intervjuene med lærerne tyder også på at man ikke anser innholdet i modul 1 og 2 som egnet for å bli målt med tallkarakterer. Ved ett casested forklares dette med at deltakerne på disse modulene ofte har lite skolebakgrunn og svake norsksferdigheter, og at de derfor også trenger mye veiledning i prøvesituasjoner. Vi har imidlertid eksempler på at lærere etterlyser noe mer nyanser i vurderingen enn kun godkjent/ikke godkjent. I tillegg uttrykte noen lærere, gjennom spørreundersøkelsen, ønske om tydeligere føringer for vurdering på modul 1 og 2. På tross av at HK-dir har utarbeidet vurderingsveiledere²⁷, etterspurte lærerne mer nøyaktig beskrivelse av hva som utgjør måloppnåelse, og eksempler på hva som er godkjent og ikke. Dette kan også være tegn på svakheter i vurderingsarbeidet ved enkelte sentre, som vi har vært inne på tidligere i kapittelet.

²⁶ Respondenter som svarte «vet ikke» på enkelte svaralternativer er regnet som manglende verdi for det bestemte svaralternativet. Grunnmodulen (50 svar) har langt færre svar enn de øvrige modulene (263-283 svar).

²⁷ Det er frivillig å ta i bruk vurderingsveilederne. Se Kompetanse Norge sine nettsider for ytterligere informasjon om vurderingsveilederne i modulforsøket: <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/#ob=26918>

Tekstsvarene vi fikk gjennom spørreundersøkelsen fra lærere som var misfornøyde med bruken av karakterer i modul 3 og 4, viser at denne misnøyen handler om vurderingsuttrykket i seg selv. Det ble blant annet foreslått å erstatte karakterene med en sluttbeskrivelse av kompetansen deltakeren har tilegnet seg. Et svar fra spørreundersøkelsen illustrerer at karakterer kan være demotiverende for dem som får lave karakterer og/eller har langsom progresjon:

... Svært demotiverende for elever som f.eks. får 2 eller 1 i engelsk på modul 4 – uansett hvor mye de jobber. Årsaken er ikke at de ikke har progresjon, men at nivået i utgangspunktet er så lavt at de ikke kommer høyere enn 2 likevel. Karakterene gir den derfor liten stimulans til å jobbe videre, og fungerer således ikke godt.

I intervjuene kom det også fram at karakter ikke nødvendigvis er passende for modul 3. Det ble framhevet at deltakerne kan ha større utbytte av å få en tilbakemelding på hvordan de ligger an og hva de må jobbe med videre. Det ble også vist til at deltakernes lave norsknivå på modul 3, gjør det utfordrende å vite om det er fagkunnskapen eller norskferdighetene som avgjør resultatet på en prøve.

I motsetning til lærerne, foretrakk de fleste deltakerne vi intervjuet karakterer fremfor godkjent/ikke-godkjent. De viste til at karakterer gjør det lettere å forstå hvilket nivå man ligger på faglig, og at det er lettere å forstå hvilke fag man må jobbe mer med. En deltaker sier det slik:

... hvis du vet karakter, vet du hvilket nivå du har ...

Én deltaker forklarte at hvis man bare får *godkjent* som vurderingsuttrykk, vil man ikke bli motivert til å jobbe mer. Får man en lav karakter, vil man derimot bli motivert, ifølge vedkommende. Andre var derimot av motsatt oppfatning, og mente at lave karakterer kan være demotiverende. Vi oppfattet også at en deltaker fra modul 2, som tilsynelatende ikke var kjent med at de får karakterer på moduler på høyere nivå, var fornøyd med godkjent/ikke-godkjent som vurderingsuttrykk.

Det samlede inntrykket er at lærerne mener at vurderingsuttrykkene i de ulike modulene stort sett fungerer godt. Vi får inntrykk av at de lærerne som mener at godkjent/ikke-godkjent på de laveste modulene fungerer dårlig, fortsatt ønsker et slikt vurderingsuttrykk. Det de etterlyser, er snarere mer bistand til å gjøre vurderingsarbeidet så enhetlig som mulig, og mulighet til å gi mer nyanserte vurderinger. Når det gjelder bruken av karakterer i modul 3 og 4, får vi derimot inntrykk av at de som mener karakterene fungerer dårlig, i større grad ønsker et annet vurderingsuttrykk, særlig for modul 3. Funnene viser at lærerne og deltakerne har nokså ulike meninger om bruken av de ulike vurderingsuttrykkene. Deltakernes synspunkter er i tråd med kunnskapen man baserte seg på i utarbeiding av prinsippdokumentet for forsøket, om at voksne deltakere gjerne ønsker seg karakterer.

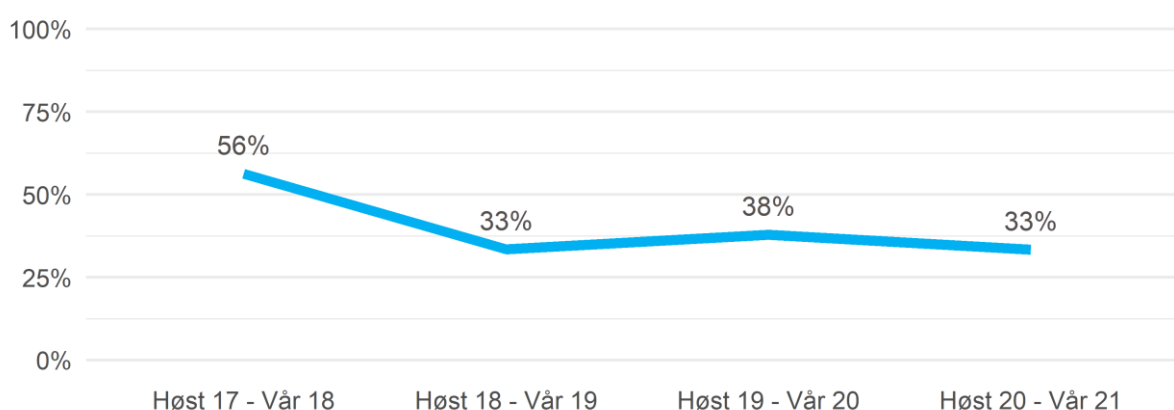
Kompetansebevis

Et av virkemidlene i forsøket med FVO, er den valgte dokumentasjonsordningen. Når en modul avsluttes, skal deltakeren få et kompetansebevis. Det skal bidra til å gjøre det lettere å gjenoppta opplæring, og å tilpasse deltakerens videre opplæring (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 37).

I deltakerdataene kan vi se hvor utbredt det er med kompetansebevis. Når deltakerne får vurdering etter fullført modul, registreres det hvorvidt det er utstedt kompetansebevis for modulen. Som vi ser i figur 5.7, er dette tilfelle for omtrent én tredel av modulene som blir fullført i de tre første

modulnivåene. Det ser altså ikke ut til at ordningen med å utstede kompetansebevis til alle deltakere har satt seg, selv om vi ser eksempler på sentre hvor alle eller de fleste deltakere får kompetansebevis. Et interessant punkt er at det, i første forsøksår, ble utstedt kompetansebevis i en langt større andel av modulene, noe som henger sammen med at noen sentrereduserte sin bruk av kompetansebevis kraftig etter første forsøksår. Dette kan ha sammenheng med at kompetansebevisene oppleves å ha begrenset nytteverdi, noe vi kommer tilbake til senere i kapitlet.

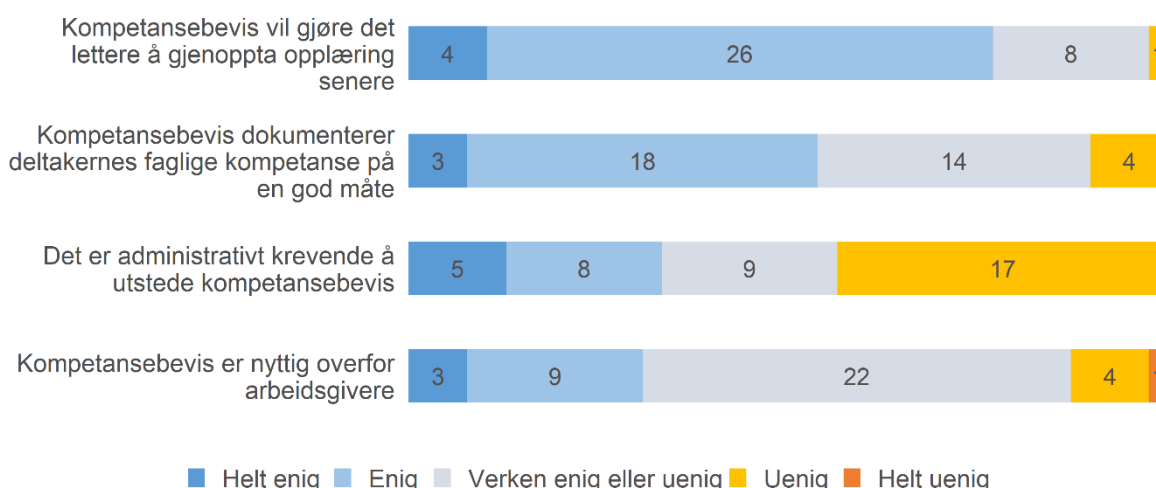
Figur 5.7: Kompetansebevis for modul. Andel (%) av gjennomførte moduler²⁸ (N=34 505)



I spørreundersøkelsen ble prosjektlederne bedt om å ta stilling til hvor enig eller uenige de er i en rekke påstander om kompetansebevis som dokumentasjonsordning. Som vist i figur 5.8, er prosjektlederne mest enige i at kompetansebevis vil gjøre det lettere å gjenoppta opplæring senere. Tre fjerdedeler av prosjektlederne er enige eller helt enige i dette. I overkant av halvparten er også enige i at kompetansebevis dokumenterer deltakernes faglige kompetanse på en god måte. Videre er det delte meninger om hvorvidt det er administrativt krevende å utstede kompetansebevis. 13 prosjektledere er enige i at det er administrativt krevende å utstede kompetansebevis, mens 17 er uenige i dette. Den påstanden færrest er enig eller helt enig i, er at kompetansebevis er nyttig for arbeidsgivere. Dette gjelder bare 12 av prosjektlederne (30 pst).

²⁸ Deltakere som ikke får bestått modulene, kan likevel få kompetansebevis for å dokumentere sin deltakelse, og er derfor inkludert i tallene. Det er bare en minimal forskjell i tallene dersom vi utelater disse. Deltakere uten grunnlag for vurdering er utelatt.

Figur 5.8: Holdninger til kompetansebevis som dokumentasjonsordning. Antall prosjektledere (N=39)



Prosjektlederne som var uenige eller helt uenige i at kompetansebevis fungerer godt som dokumentasjonsordning, ble videre spurt om hva de mener er årsaken til at det ikke fungerer godt. Noe mange tar opp i de åpne tekstsvarene, er at bedrifter og andre instanser i samfunnet stort sett ikke kjenner til modulstrukturen i FVO. Kompetansebeviset vil dermed ha en begrenset verdi. Om disse problemene løses, og nytten av kompetansebevis øker etter hvert som ordningen brer om seg, er per i dag et åpent spørsmål.

Prosjektlederne fra case-skolene ble også spurt om de har tatt i bruk kompetansebevis og hvordan det fungerer som dokumentasjon. Fra intervjuene kom det frem at praksisen rundt kompetansebevis varierer. Flere av case-skolene utsteder kun kompetansebevis i særskilte tilfeller, som hvis en deltaker flytter til en annen kommune, som dokumentasjon til deltakerens nye opplæringssteder. Prosjektlederne fra disse skolene viser også til at det er krevende å utstede kompetansebevis, og at de ikke ser kompetansebeviset som veldig nyttig. Kun ett av disse sentrene er et stort opplæringscenter. Et stort opplæringscenter vil nødvendigvis få en større jobb med å utstede kompetansebevis fordi det har mange deltakere. Det kan nok ha bidratt til at akkurat dette senteret oppfattet administreringen som krevende.

Spørsmålet om kompetansebevis skapte lite engasjement i deltakerintervjuene, noe som nok kan henge sammen med at ikke alle opplæringssteder hadde utstedt det til deltakerne. To av de intervjuede deltakerne nevnte imidlertid at de hadde fått et slikt bevis.

Det ser altså ut til at mange sentre utsteder kompetansebevis kun når de ser at det er behov for det. Et interessant spørsmål er dermed når de ser behovet. Figur 5.9 viser hvordan bruken av kompetansebevis fordeler seg på fag og modul. For at figuren best mulig skal vise status for forsøket per i dag, utelater den forsøkets første år, som vi har sett skiller seg fra de senere årene²⁹.

Figuren viser at bruken av kompetansebevis er svært lik mellom fagene, men at det er mer vanlig med kompetansebevis på høyere modulnivå. I modul 4 skrives det ut kompetansebevis for nesten halvparten av modulene, mens det er noe lavere andel i modul 3. Andelen for modul 1 og 2 er omtrent like, og her skrives det ut kompetansebevis for omtrent én fjerdedel av modulene. Det ser

²⁹ Reduksjonen i bruk av kompetansebevis etter første forsøksår, fordelte seg omtrent jevnt over moduler og fag, og påvirker derfor i liten grad vår tolkning.

altså ut til å være et økende behov for å utstede kompetansebevis jo lenger opp i modulene man kommer.

Figur 5.9: Kompetansebevis per fag og modul. Andel (%) av gjennomførte moduler fom. høst 2018 (N=27 418)

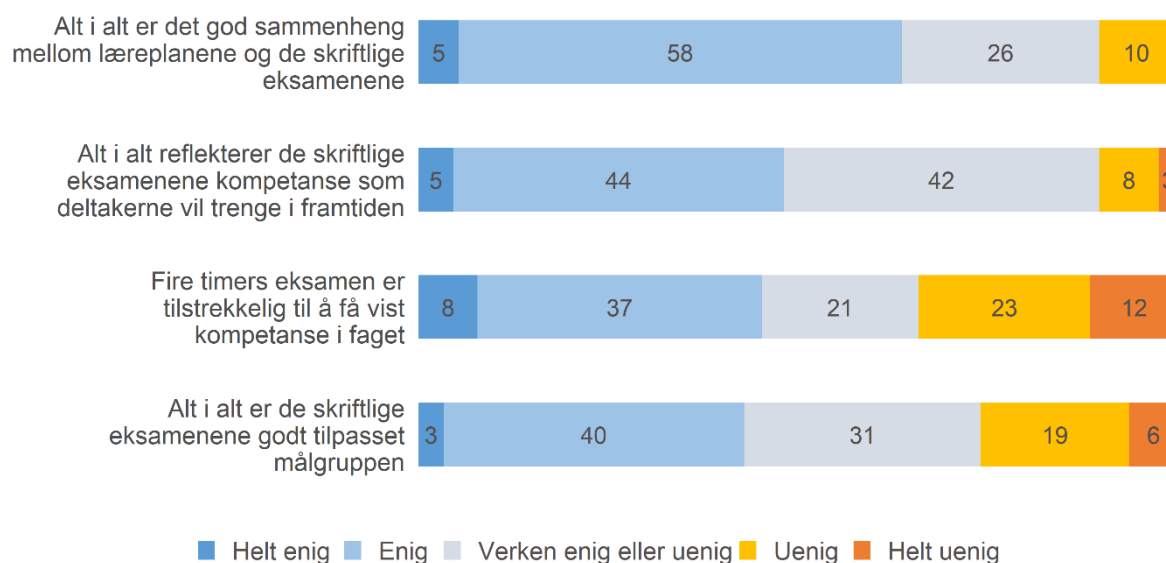
Matematikk	23%	24%	38%	49%
Naturfag	23%	25%	39%	48%
Engelsk	23%	23%	41%	48%
Samfunnsfag	24%	25%	38%	46%
Norsk for språklige minoriteter	25%	24%	41%	45%
	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4

Eksamensordningen

Som tidligere nevnt, avsluttes modul 4 med eksamen. I FVO følges eksamensordningen for ordinær grunnskole, med eksamensoppgaver tilpasset forsøkslæreplanene (Vox, 2016, s. 23). Deltakerne kan melde seg opp til eksamen på våren eller på høsten. Ifølge tall fra HK-dir, er det eksamen på våren som er hovedregel; av de som melder seg opp til eksamen i løpet av et år, er det omtrent 95 pst. som melder seg opp til våreksamen. På grunn av covid-19-pandemien, har det ikke blitt gjennomført eksamen på våren i 2020 og 2021. Selv om det har vært gjennomført noen eksamener på høsten, er dermed grunnlaget for å evaluere eksamensordningen, langt mer begrenset enn det som var planlagt i denne fasen av evalueringen. Dette har som utslag at vi ikke kan dekke deltakernes perspektiv på eksamensordningen.

I spørreundersøkelsen ba vi lærerne ta stilling til hvor enige eller uenige de er i en rekke påstander om skriftlig eksamen. Hovedinntrykket, jf. figur 5.10., er at mange av lærerne mener eksamen fungerer godt. Dette gjelder særlig sammenhengen mellom læreplanene og eksamenene. Over 60 pst. av lærerne er enige eller helt enige i at det er god sammenheng. Halvparten av lærerne er også enige eller helt enige i at de skriftlige eksamenene reflekterer kompetanse som deltakerne vil trenge i framtiden. Samtidig har over 40 pst. svart *verken enig eller uenig*. Når det gjelder eksamenenes varighet og hvor godt tilpasset eksamen er til målgruppa, er det større variasjon i svarene. Over 40 pst. er enige eller helt enige i at fire timer er tilstrekkelig til å få vist kompetanse i faget, samtidig som en tredjedel av lærerne er uenige eller helt uenige. Videre er over 40 pst. enige eller helt enige i at de skriftlige eksamenene er godt tilpasset målgruppa, mens 25 pst. er uenig eller helt uenig.

Figur 5.10: Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om eksamen. Andel (%) lærere (N=154)



Lærerne som svarte at de var uenig eller helt uenig i en eller flere av påstandene, ble spurt om å beskrive utfordringen med eksamenene. Mange av lærerne påpeker at fire timer ikke er tilstrekkelig, og at det er ønskelig med fem timers eksamen. Det blir trukket fram at deltakerne trenger mer tid til å tolke og forstå oppgavetekst, og å formulere svar. Det kommer fram av svarene at også de sterkeste elevene kan oppleve å få for lite tid, og at de ofte går ned en karakter fordi de ikke har hatt tid til å besvare oppgavene ordentlig. I svarene gikk det igjen at kompliserte språklige formuleringer gjør at deltakerne ofte kan misforstå oppgaven. En lærer formulerer det på denne måten:

Eksamenene er ofte for vanskelige for de fleste av deltakerne. Både språket som brukes, og formuleringene i oppgavene er ofte for uklare og vanskelige for mange av deltakerne å forstå. Dumt at oppgavene er slik formulert at deltakerne ikke får vist sin kompetanse fordi de misforstår. Synes ofte eksamenene heller måler det deltakerne ikke kan, enn det de kan.

Særlig i forbindelse med matematikkeksamen, ble det pekt på lange tekstoppgaver, men også at temaet på eksempler som blir brukt, ikke er tilpasset målgruppa. På samme måte som i sitatet over, var det flere som viste til at det i del 2 av matematikkeksamen, er for mye og vanskelig språk. Det gjør at det er leseferdigheter fremfor matematikkferdigheter som blir testet³⁰, ifølge noen informanter. Vi ser altså at utfordringene lærerne peker på, i hovedsak er knyttet til deltakernes norskferdigheter.

Hovedinntrykket når det gjelder eksamensordningen i forsøket, er dermed at lærerne i høy grad mener at de skriftlige eksamenene har sammenheng med læreplanene, men at de i noe mindre grad kan sies å være tilpasset målgruppa, særlig med tanke på norskspråklig nivå. Deltakerne skal etter å ha fullført FVO, har kompetanse tilsvarende nivå 2 i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Dette stiller blant annet krav til at deltakerne kan «presentere emner på norsk/samisk og minst ett fremmedspråk». For opplæringen under ett, er det altså ønskelig at norskferdighetene reflekteres i sluttresultatet. I det

³⁰ For å avhjelpe dette, utarbeides det lydfiler til alle oppgavene i de tre skriftlige fagene. I tillegg er oppgavesettet i matematikk kvalitetssikret av en fagperson innenfor norsk som andrespråk.

enkelte fag, ser det derimot ut til lærerne mener at norskferdigheter kan stå i veien for at deltakerne får vist sine fagkunnskaper.

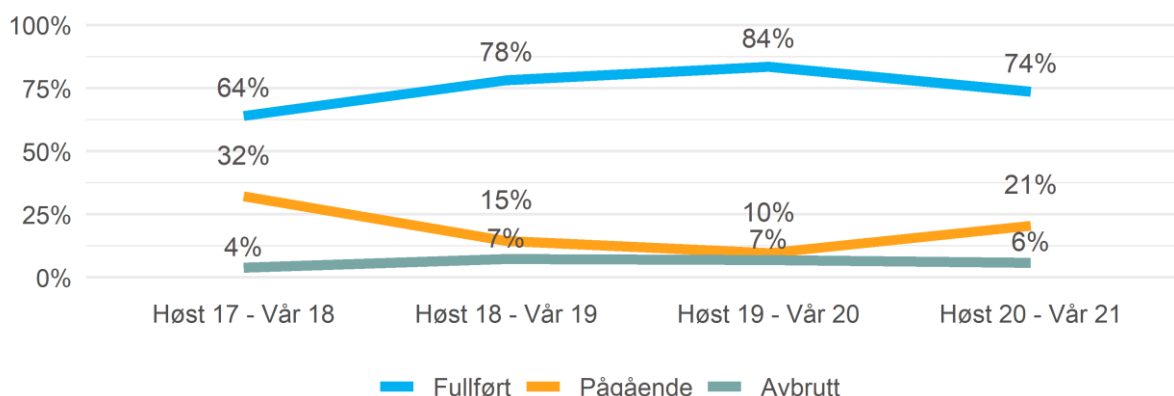
Fullføring

Som vi så i kapittel 1, er flere av målene med forsøket knyttet til fullføring av opplæringen. Man ønsker at flere fullfører, og at deltakerne går raskere gjennom opplæringen. For dem som ikke har mål om eller mulighet til å fullføre, er det et mål at flere skal oppnå delkompetanse, altså at de fullfører moduler, selv om de ikke tar eksamen eller får standpunktkarakter. Vi skal nå se nærmere på fullføringen i FVO, og starter med å se på fullføring av enkeltmoduler.

Fullføring av moduler

Ved slutten av opplæringsåret rapporterer opplæringssentrene inn hvilken opplæring deltakerne har fått i løpet av året. Her rapporterer de inn status for modulen ved årets slutt, og dersom modulen strekker seg over flere opplæringsår, skal den rapporteres på nytt i det påfølgende året. Figur 5.11 viser siste registrerte status for modulene som ble påbegynt i et gitt opplæringsår. Siden figuren viser nåværende status, er dette tall som kan endre seg over tid. Moduler som for første gang ble påbegynt i forsøkets fjerde år, kan fremdeles være pågående, og vi forventer at andelen fullførte moduler for dette året, vil øke ved neste rapportering.

Figur 5.11: Siste registrerte status for moduler påbegynt i opplæringsår. Andel (%) per år (N=41 551)

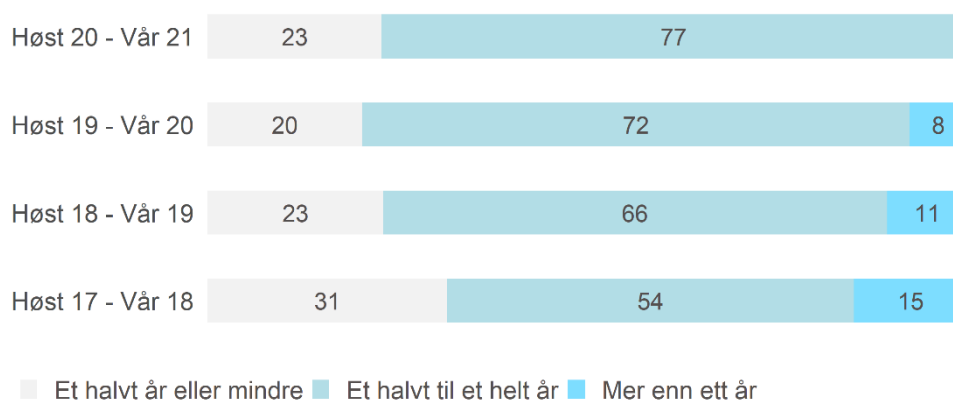


Figuren viser at så mye som én av tre moduler som ble startet i forsøkets første år, fremdeles er registrert som pågående. Dette tallet er neppe riktig, men skyldes trolig at fullføring og avbrudd av moduler ble underregistrert. Dette problemet ser ut til å ha avtatt etter hvert som sentrene ble vant til rapporteringen. Det er altså trolig forsøkets andre og tredje år som gir best bilde av helheten, og omtrent fire av fem moduler som ble påbegynt disse årene, ble fullført innen utgangen av fjerde forsøksår.

Som vi så i kapittel 3, legger sentrene stort sett opp til at modulene skal vare i et halvt eller et helt år. Figur 5.12 viser at deltakerne stort sett følger denne planen. Omtrent ti pst. av modulene som ble påbegynt tidligere i forsøket, ble likevel fullført mer enn et år etter oppstart. Det er altså gode grunner til å tro at et tilsvarende antall av modulene som ble påbegynt i forsøkets fjerde år, blir fullførte senere enn det vi per i dag har data om.

Vi ser også at en større andel av modulene ble fullført på et halvt år eller mindre i forsøkets første år, i hovedsak på modulnivå 1 og 4. Det kan altså se ut til at en del sentre la opp til litt saktere progresjon i modulene fra andre år av. Dette kan ha flere forklaringer. Det første året ble mange deltakere tatt inn i FVO fra ordinær grunnskoleopplæring for voksne. Det kan dermed ha vært flere deltakere som hadde behov for kortere tid i modulene, enn det var i de påfølgende årene. Tidligere i evalueringen har vi sett at mange sentre har problemer med å velge hvilket nivå deltakerne skal innplasseres på (Dahle et al. 2018, s.72). Erfaringer fra det første året, kan dermed ha påvirket innplasseringen fra og med andre år. Tallene fra og med 2019, kan også være påvirket av endringer i føringene til sentrene. I forbindelse med utvidelsen av forsøket i 2019, var det en føring at FVO skal gis som tilbud i introduksjonsprogrammet «fra første dag» for deltakere med behov for grunnleggende kvalifisering. I forsøkets første år derimot, tok man inn mange deltakere fra ordinær grunnskoleopplæring for voksne som hadde fått norskopplæring først.

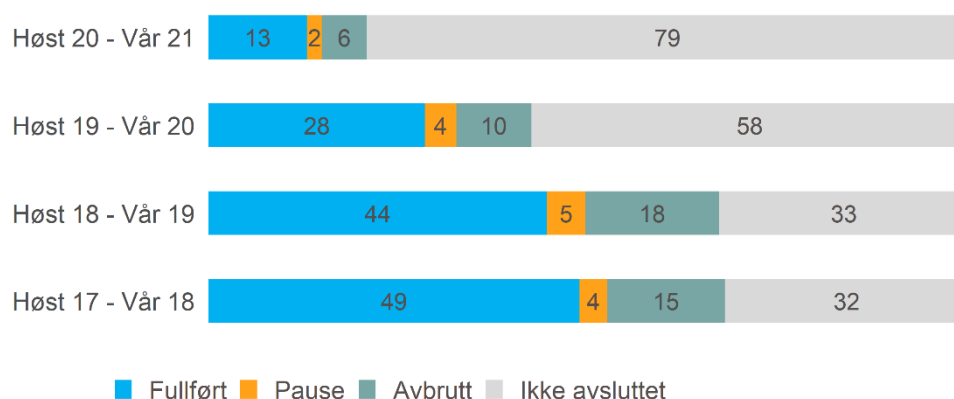
Figur 5.12: Varighet for fullførte moduler. Andel (%) per år (N=31 141)



Fullføring av opplæringsløpet

Til nå i forsøket er 64 pst. av de påbegynte opplæringsløpene registrert som avsluttet. Figur 5.13 viser status for opplæringsløpet, etter hvilket år deltakeren startet opplæringen. Som man bør forvente, er andelen fullførte opplæringsløp høyere dess lenger det er siden deltakeren startet i opplæringen. Det ser også ut til at utviklingen stanser litt opp etter at det har gått tre år. Så mye som én av tre deltakere som ble tatt inn i første forsøksår, står uten registrert avslutning, fire år etter at de startet opplæringen.

Figur 5.13: Status for opplæringsløp, etter inntaksår. Andel (%) deltakere. (N=4791)



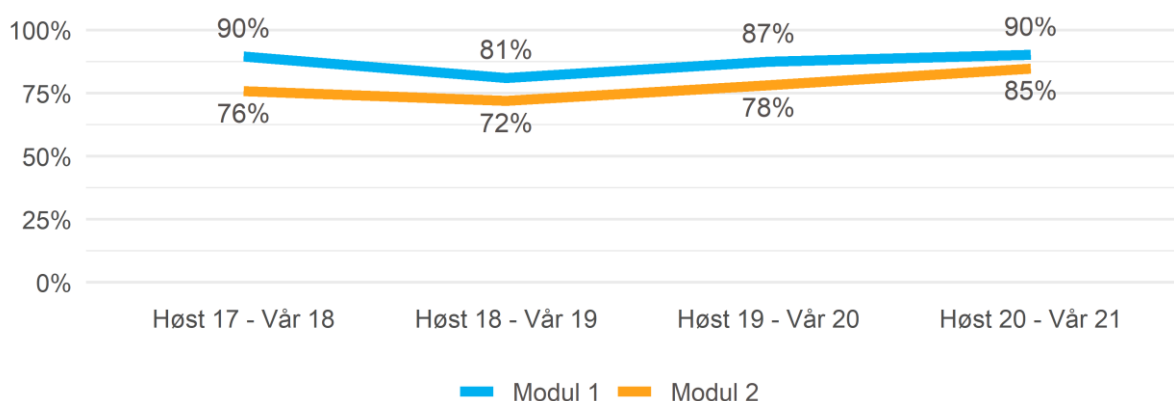
Læringsresultater

En annen viktig målsetning med modulstrukturen, er at læringsresultatene skal bli bedre. En sammenligning med ordinær opplæring ligger utenfor omfanget av denne rapporten, og vi begrenser vi oss her til å se på vurderingsresultatene for opplæringen i FVO, og hvordan dette har utviklet seg i løpet av forsøket.

Resultater på modul 1-3

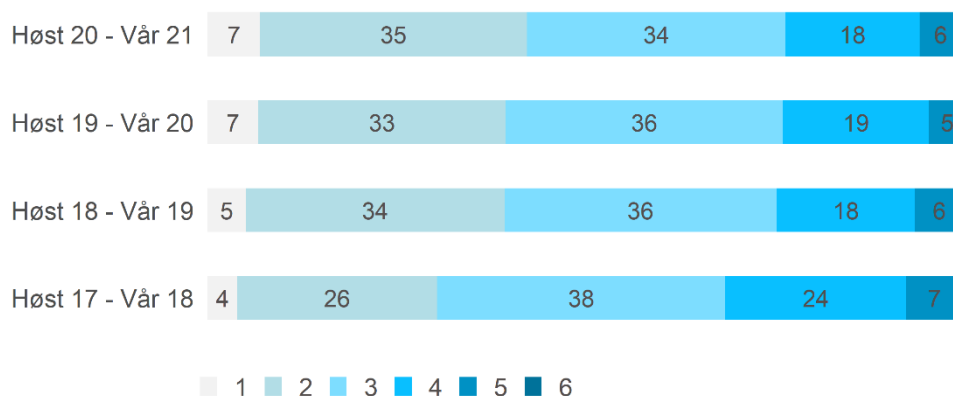
Vi starter med å se på resultatene for de to første modulene. Her benyttes vurderingsuttrykket godkjent/ikke godkjent. De fleste som blir vurdert i modul 1, 90 pst. i forsøkets fjerde år, får godkjent modulen. Dette er en noe større andel enn i år to og tre, men det er vanskelig å si hva dette skyldes. Andelen som får godkjent i modul 2, 85 pst, er noe lavere enn for modul 1. På modul 2 ser det ut til at resultatene har blitt litt bedre i løpet av forsøket. Det kan henge sammen med det vi så i kapittel 3, nemlig at flere starter opplæringen på modul 1, for å få innarbeidet læringsstrategier. En del deltakere starter dermed trolig modul 2 med bedre læringsstrategier, og med større kjennskap til systemet, enn det som var vanlig tidligere.

Figur 5.14: Godkjent i modul 1 og 2. Andel (%) av avsluttede moduler per år³¹ (N=12 222)



I modul 3 og 4 benyttes tallkarakterer fra 1 til 6. Også her ser vi at det første året også skiller seg ut, med bedre resultater enn de påfølgende årene. Deretter er resultatene stabile, med ubetydelige forskjeller mellom årene. De to siste årene har 93 pst. av deltakerne fått karakter 2 eller bedre, og dermed fått bestått modul 3 (figur 5.15). Det er karakterene 2 og 3 som er mest vanlig, og omtrent én tredel av de som blir vurderte, får én av disse karakterene. De to beste karakterene er nokså sjeldne, men det er hvert år noen deltakere som fullfører modul 3 med karakteren 5.

Figur 5.15: Karakter i modul 3. Andel (%) per år (N=12 191)

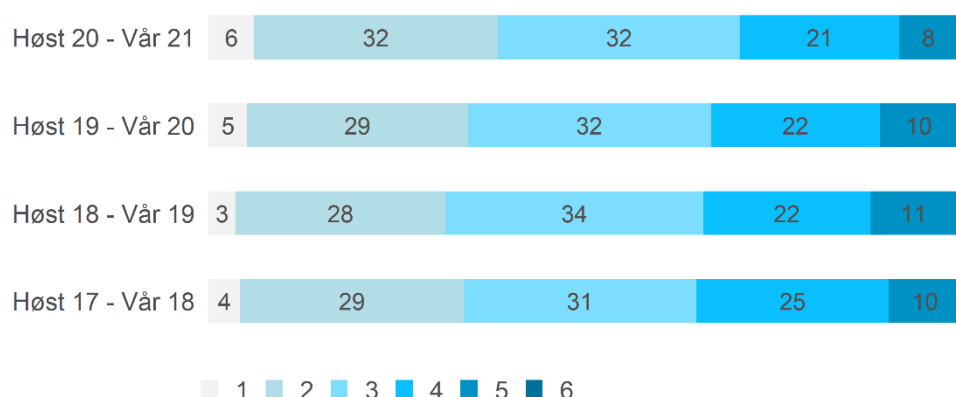


Standpunktkarakterer på modul 4

Etter fullføring av modul 4, settes en avsluttende standpunktkarakter. Som vi ser i figur 5.16, ligner resultatene på modul 4 på resultatene i modul 3, med noe flere som får karakter fire og fem. Bare et lite fåtall, seks pst. på det høyeste, får karakteren én på modul 4. Resultatene ligger i nedre midt av karakterskalaen; til sammen 85 pst. fikk i 2020-2021 karakter to, tre eller fire.

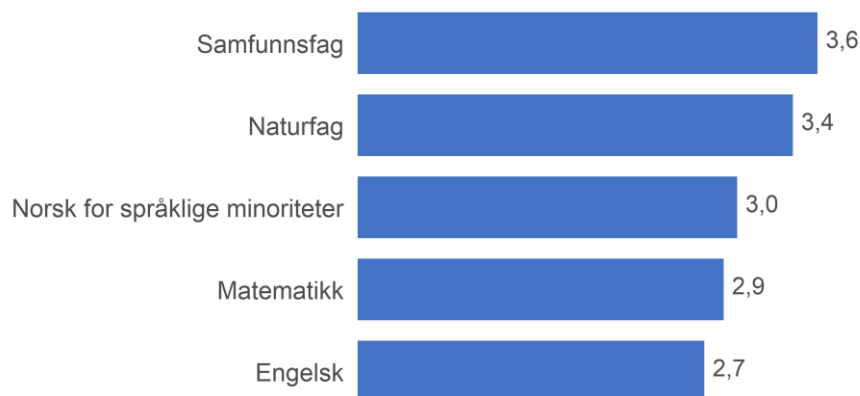
³¹ Figuren viser andelen godkjente moduler, blant de som ble vurdert som *godkjent* eller *ikke godkjent*. Vi ser dermed bort fra tilfeller der det ikke var grunnlag for vurdering, eller hvor det ble rapportert inn vurdering med feil vurderingsuttrykk for modulen.

Figur 5.16: Standpunktkarakter i modul 4. Andel (%) per år (N=13 358)



Når det gjelder standpunktkarakter i ulike fag, er variasjonen mellom årene nokså begrenset, og vi ser derfor på hele forsøket under ett. Det er i samfunnsfag at resultatene er best, med en gjennomsnittskarakter på 3,6. I den andre enden har vi engelsk, med gjennomsnitt på 2,7. Som vi har sett i kapittel 4, ser en del lærere flere utfordringer med læreplanen i engelsk. For eksempel mener mange lærere at det er utfordrende å lære norsk og engelsk samtidig. Det er også slik at det varierer en del om engelsk inngår i grunnskoleopplæring i ulike land, som også kan være noe av forklaringen på resultatene. Vi har ingen tilsvarende forklaring på karakterene i matematikk, som riktignok er noe høyere enn i engelsk.

Figur 5.17: Standpunktkarakter i fagene. Gjennomsnitt for hele forsøket (N=13 268)



Ettersom eksamen ble avlyst både i 2020 og i 2021, er datamaterialet om eksamensresultater begrenset til forsøkets to første år. Jones og Ryssevik (2019) har tidligere i evalueringen behandlet alt tilgjengelig datamateriale, og vi gjentar ikke analysene i denne rapporten.

Oppsummering og diskusjon

I dette kapittelet har vi sett at vurderingsarbeid er en viktig, men utfordrende oppgave. Arbeidet får stor oppmerksomhet blant ledelse og lærere ved opplæringssentrene. Vi ser tegn til at det arbeides godt og systematisk med vurdering, men at noen sentre nok har gjenstående arbeid med å samordne sin vurderingspraksis.

Vurderingsuttrykket godkjent/ikke godkjent benyttes i dag i modul 1 og 2. Vi oppfatter at lærerne jevnt over ønsker å beholde disse uttrykkene, og at de utfordringene som finnes med vurdering i de to første modulene, i hovedsak handler om behov for forbedret samordning og tydeligere vurderingskriterier. Med utgangspunkt i våre data, kan vi imidlertid ikke slå fast om vurderingsveilederne blir benyttet til sitt fulle, eller om kvaliteten på disse skaper utfordringer.

Norskferdigheter blir i flere sammenhenger trukket fram som en utfordring i vurdering av deltakernes kompetanse. Mange lærere oppfatter det som utfordrende å skille språkferdigheter fra fagferdighetene. Dette blir lagt fram som argument mot bruk av tallkarakterer i modul 1 og 2, og til dels i modul 3. En utfordring er at eksamensoppgavene er språktunge, også i andre fag enn norsk, noe som gjør at eksamensresultatet til dels avgjøres av norskferdigheter.

Til tross for noen utfordringer, ser vurderingsuttrykkene ut til å fungere godt, og tallkarakterer i modul 3 og 4 er stort sett akseptert av lærere og prosjektledere. Noen deltakere ønsker også mer bruk av tallkarakterer, fordi det gir en konkret indikasjon på hvordan man ligger an, som kan gi læringsmotivasjon. Vi har intervjuet et lite antall deltakere, og det er dermed ikke mulig å si hvor utbredt synspunktene er.

Holdningen blant lærerne er stort sett at eksamensoppgavene samsvarer godt med læreplanene. Sett bort fra språklige utfordringer, ser altså eksamensordningen ut til å fungere godt. Siden eksamen har vært avlyst de to siste årene, er det rett nok noe begrenset grunnlag for å evaluere ordningen.

Når det gjelder overgang mellom moduler, kan deltakerne selv bestemme når de er klare for dette. Deltakerne får imidlertid gjerne råd om progresjonen fra lærerne. I en del tilfeller opplever lærerne at deres råd ikke blir tatt til følge, og at deltakerne går videre på bekostning av læringsutbyttet.

Vi har sett at de fleste som fullfører enkeltmoduler, bruker et halvt eller et helt år på dette, og at 84 pst. av modulene som ble påbegynt i forsøkets tredje år, var avsluttet ved utgangen av fjerde år. Omtrent halvparten av deltakerne som startet i opplæring i forsøkets første år, har fullført og avsluttet opplæringen ved utgangen av forsøkets fjerde år.

Ordningen med kompetansebevis for hver modul benyttes i begrenset omfang, og omtrent én av tre avlagte moduler dokumenteres med kompetansebevis. Det er mest utbredt å dokumentere de høyeste modulnivåene. Det er stor forskjell mellom sentrene, og enkelte skriver ut bevis for alle moduler. De fleste ser likevel ut til å benytte kompetansebevis bare når det er et konkret behov for å dokumentere opplæringen. En utfordring med kompetansebevis, er at ordningen per i dag er lite kjent. Bevisene oppleves dermed å ha begrenset verdi, for eksempel overfor mulige arbeidsgivere. Et interessant spørsmål når modulstrukturen blir mer utbredt, er hvorvidt det lar seg gjøre å styrke kompetansebevis som dokumentasjonsordning.

Karakterene to og tre er vanligst, og de fleste deltakere (85 pst.) som får vurdering i modul 4, får karakteren to, tre eller fire. Det er litt forskjell mellom fagene når det gjelder standpunktkarakterer. Resultatene er best i samfunnsfag og naturfag, og svakest i engelsk.

Kapittel 6 – Kombinasjonsklasser

Virkemidlene i forsøket med forberedende voksenopplæring prøves også ut i et utvalg kombinasjonsklasser. Dette er opplæring som gis på grunnskolenivå til innvandrerungdom, og som tilbys på videregående skoler. I dette kapittelet ser vi nærmere på bruken av forsøksvirkemidlene overfor denne målgruppa. Vi beskriver hva som kjennetegner gruppa, hvordan tilbudene er organisert, hvordan modulstrukturen utøves og vurderes, hvilke tilpasningsbehov deltakerne har, og hvordan forsøkslæreplanene fungerer for denne målgruppa.

Vi finner at både ungdom med rett til videregående opplæring og ungdom med rett til grunnskole for voksne deltar i kombinasjonsklassene, og både lærere fra kommunal voksenopplæring og videregående opplæring underviser i tilbudene – som anses å være et godt grep. Det er en kompleks organisasjon som skal implementere FVO i kombinasjonsklassene, og det varierer hvorvidt skolene får til et smidig samarbeid mellom de ansvarlige partene. Forsøket har bidratt til mer refleksjon og utprøving av pedagogiske praksiser, men det er vanskelig å få nok tid til samarbeid og felles utviklingstid.

Videre oppleves modulstrukturen å gi bedre nivåtilpasning og fleksibilitet. Lærerne syns imidlertid det er vanskelig å tilby den grad av tilpasning som modulstrukturen legger opp til. Det kan blant annet skyldes at deltakerne i kombinasjonsklasser får kortere tid på seg på å fullføre enn det deltakere i ordinær FVO gjør. Lærerne melder dessuten om store både faglige og utenomfaglige behov i deltakergruppa.

Et flertall av lærerne vurderer at læreplanene er bedre tilpasset målgruppa enn Kunnskapsløftet, men en del mener de har for mange mål ut fra tiden til rådighet. Noen mener også at planene ikke er så godt tilpasset ungdom tematisk.

Funnene i kapittelet er basert på spørreundersøkelser blant prosjektledere og lærere ved de syv involverte skolene, og på intervjuer med prosjektledere, lærere og deltakere ved to deltakende skoler i samme fylke.

Hva er kombinasjonsklasser?

Tilbudet om kombinasjonsklasser er et tiltak som skal motvirke frafall i videregående opplæring. Minoritetsspråklig ungdom har nemlig høy risiko for frafall i videregående opplæring (VGO). Tilbudet om kombinasjonsklasser innebærer at deltakerne kan styrke sine faglige og språklige forutsetninger for å fullføre videregående opplæring ved å delta i grunnskoleopplæring før de starter i slik opplæring. Opplæringen gis normalt på videregående skoler. Det skyldes blant annet at man har ansett det som spesielt viktig for ungdom å delta i opplæring med jevnaldrende, samtidig som det kan gi bedre kjennskap til videregående opplæring.

Kombinasjonsklasser er særlig aktuelt for to grupper av deltakere. Den ene gruppa omfatter deltakere³² som har rett til videregående opplæring etter opplæringslovens § 3-1, men som er vurdert å mangle faglige forutsetninger for å kunne fullføre videregående opplæring. Dette kan for eksempel gjelde deltakere som har fått utstedt vitnemål fra grunnskolen etter 10. klasse selv om de har bodd i Norge i svært kort tid. Opplæringen regnes da som fullført selv om deltakeren ikke nødvendigvis har tilfredsstillende grunnskolekompetanse til å klare å gjennomføre videregående opplæring. Gjennom en endring i opplæringsloven i 2016, fikk fylkeskommuner og kommuner mulighet til å tilby mer grunnskoleopplæring til denne gruppa³³. I perioden 2017-2019 kunne dessuten fylkeskommuner søke om tilskudd til opplæring for denne gruppa gjennom Jobbsjansen. Fra 2020 ble de økonomiske midlene tidligere gitt gjennom Jobbsjansen, overført til fylkeskommunene.

Den andre målgruppa er ungdom som kommer til Norge når de er over opplæringspliktig alder (16 år eller eldre), samtidig som de mangler dokumentert grunnskolekompetanse. Fordi de ikke anses å ha fullført grunnskolen, har ikke deltakerne rett til videregående opplæring selv om de er ungdom over grunnskolealder (16 år eller eldre). Disse har rett på grunnskoleopplæring for voksne, jf. opplæringsloven § 4A-1, og det er kommunene som har ansvar for å tilby opplæringen. Gruppa ville alternativt fått mer grunnskoleopplæring ved et kommunalt voksenopplæringssenter sammen med voksne.

Å opprette tilbud om kombinasjonsklasser er frivillig for kommuner og fylkeskommuner, og det er frivillig for deltakerne å delta. Begge de nevnte forvaltningsorganene kan være ansvarlige for tilbudet, og hvilke deler av målgruppa man retter seg mot, kan variere. De siste årene har det vært en økning i

³² Normalt sett omtales personer i videregående opplæring for elever, mens personer med rett til grunnskole for voksne omtales som deltakere. I rapporten har vi valgt å bruke begrepet «deltakere» om begge grupper.

³³ Det ble lagt til et nytt andre ledd i § 4A-1: Kommunar og fylkeskommunar kan òg tilby grunnskoleopplæring etter første ledd til dei som har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1, men som har behov for meir grunnskoleopplæring for å kunne fullføre vidaregåande opplæring.

antallet skoler med kombinasjonstilbud (Lerfaldet, Skutlaberg og Høgestøl, 2019), og det finnes tilbud i alle fylker (Rambøll, 2018).

Et mindre antall av skolene som på landsbasis tilbyr kombinasjonsklasser, har søkt om og fått innvilget søknad om å delta i forsøket med forberedende voksenopplæring parallelt. Det gjelder syv opplæringssentre. Vi er bedt om å undersøke hvordan forsøkslæreplanene fungerer for målgruppene i kombinasjonsklasser, og å se på hvordan modulstrukturen fungerer innenfor en kombinasjonsklasse-kontekst.

Deltakergruppa

Vi starter med å se nærmere på hva som kjennetegner deltakerne i kombinasjonsklassene som deltar i forsøket. I spørreundersøkelsen til prosjektledere stilte vi spørsmål om hvilke målgrupper de har i kombinasjonsklassene. Svarene viser at alle tilbudene retter seg mot begge målgruppene nevnt over; det vil si både personer med rett til videregående opplæring for ungdom og personer under 24 år som har rett til grunnskoleopplæring for voksne.

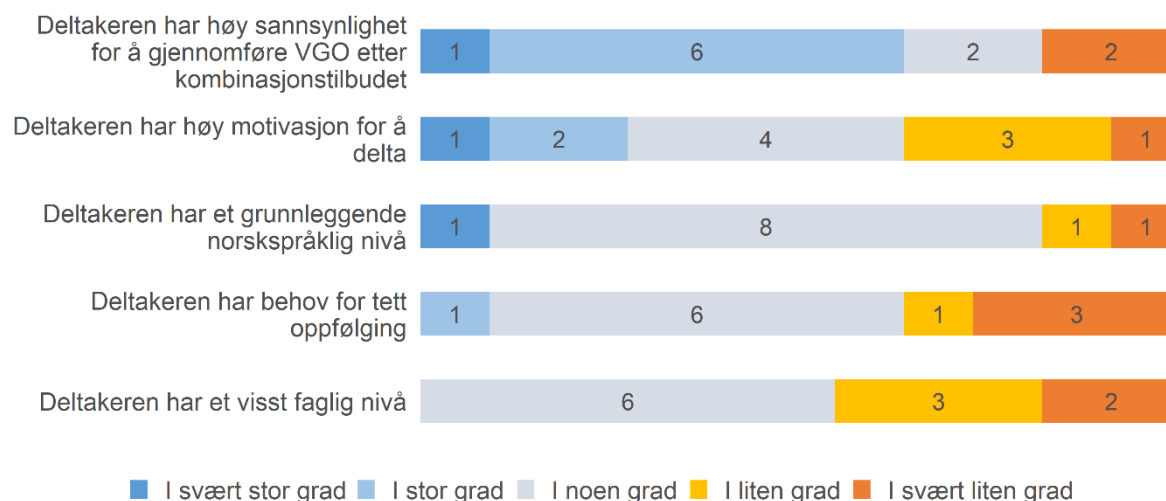
Når det gjelder hvilken aldersgruppe kombinasjonstilbudet retter seg mot, er det ytre aldersspennet fra 16-24 år. Flere respondenter oppgir at deres tilbud retter seg mot hele denne gruppa, mens andre har snevret inn gruppa noe; mot 16-19 åringer eller 16-20 åringer. I deltakerdataene ser vi at deltakerne i kombinasjonsklasse i gjennomsnitt er omtrent 17 år i det de blir tatt inn til opplæring. Til sammenligning så vi i kapittel 2 at gjennomsnittsalderen i FVO under ett er 32,5 år i skoleåret 2020/21.

Prosjektlederne fra ett av casene oppgir at de prioriterer 16-20-åringer, men at de kunne tatt inn eldre deltakere om det var plasser nok til dette. Dette casestedet har et stort rekrutteringsgrunnlag, og kunne ha fylt flere klasser. Det andre casestedet vi besøkte hadde imidlertid opplevd en nedgang i antallet aktuelle deltakere for både kombinasjonstilbudet og for voksenopplæringen som sådan. En reduksjon i deltakerantallet ser ut til å være en utfordring for flere av lærestedene som tilbyr kombinasjonsklasser. På spørsmål i spørreundersøkelsen der vi ba prosjektlederne ta stilling til om de har opplevd utfordringer på en rekke forhåndsdefinerte områder, oppga 6 av 10³⁴ at «redusert deltakerantall» i stor grad var en utfordring. Av de forhåndsdefinerte utfordringene, var det faktisk dette aspektet som samlet sett ble oppfattet som mest utfordrende blant prosjektlederne i kombinasjonsklasser.

Gjennom spørreundersøkelsen ba vi også prosjektlederne oppgi hva de legger vekt på i vurderingen av hvilke deltakere som skal tas inn i kombinasjonsklassene, jf. figur 6.1.

³⁴ Fire av syv involverte skoler hadde to prosjektledere, én ansatt kommunalt og én fylkeskommunalt. Undersøkelsen gikk til alle disse, og det var dermed 11 prosjektledere som svarte på undersøkelsen. På dette spørsmålet har kun 10 svart.

Figur 6.1: Vektlegging av ulike faktorer i vurderingen av hvilke deltakere som skal tas inn i kombinasjonsklassen(e). Antall prosjektledere (N=11)



Figuren viser at et flertall legger vekt på deltakerens sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring etter kombinasjonstilbudet. 7 av 11 sier det i stor eller svært stor grad vektlegges. Dette er i tråd med føringer som går fram av rundskrivet for opplæringen (Udir, 2020). Det ser ut til å variere om det legges vekt på deltakernes motivasjon, og ellers er det et flertall som oppgir at de i noen grad legger vekt på hhv. norskspråklig og faglig nivå samt behovet for tett oppfølging. Én prosjektleder oppgir at de i stor grad legger vekt på at deltakeren har et grunnleggende norskspråklig nivå. Sistnevnte ble bedt om å utdype hvilket norskspråklig nivå man mente at deltakerne bør ha for å starte i kombinasjonsklassen. Respondenten oppga at det var snakk A1 på vei mot A2 i modul 1 og 2, og A2-B1 i øvrige moduler.

Oppsummert er målgruppa for kombinasjonsklassene, ikke overraskende, nokså unge. Ellers ser vi at prosjektlederne er særlig opptatt av om deltakerne har høy sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring når de vurderer hvem som tas inn i kombinasjonsklassene. Tilbudene retter seg ellers mot en bred målgruppe; både ungdom med rett til videregående opplæring og ungdom med rett til grunnskole for voksne. Sistnevnte innebærer at det fylkeskommunale og kommunale forvaltningsnivået må være tett involvert i tilbudet på en eller annen måte. På dette punktet skiller kombinasjonsklassene seg altså fra det ordinære FVO-tilbudet, som er definert som et kommunalt ansvar. Vi skal nå se nærmere på organiseringen mellom de to forvaltningsnivåene omkring tilbudet, og på andre organisatoriske forhold med tilbudet.

Organisering

At både kommunene og fylkeskommunene har ansvar for kombinasjonsklassene, innebærer at disse partene må samarbeide tett om tilbudet. Dette kan gjelde alt fra inntak til undervisning, eksamensavvikling mv. Hvordan man lokalt velger å organisere dette samarbeidet, og hvordan det fungerer, kan slik sett påvirke hvor godt FVO oppfattes å fungere i kombinasjonsklassene. Vi skal derfor se nærmere på hovedtrekk ved organiseringen av tilbudet og ansvarsdelingen mellom partene, og starter med å beskrive de to casestedene.

Organiseringen ved de to caseskolene

De to skolene er lokalisert i samme fylke, hvor også flere andre skoler har tilbud om kombinasjonsklasser. Fylkeskommunens administrasjon koordinerer innsatsen ved alle skolene i fylket. Det innebærer blant annet at det er utviklet en avtale på overordnet nivå mellom fylket og de enkelte kommunene om kombinasjonsklassene, som beskriver de ulike partenes roller og ansvar.

Initiativet til å delta med kombinasjonsklasser som del av FVO-forsøket, kom fra en av kommunene som alt deltok i forsøket med den ordinære kommunale voksenopplæringen og hadde gode erfaringer med dette. Etter felles sonderinger, søkte fylket og kommunene om deltakelse i forsøket samlet. Det ble innvilget deltakelse i forsøket fra august 2019.

Ifølge søknaden, ble det søkt om deltakelse til 30 deltakere ved hver skole, fordelt på to klasser. Det framgår at man tilstrebet en 50/50 fordeling i deltakergruppa mellom deltakere med hhv. rett til fylkeskommunal videregående opplæring og kommunal grunnskoleopplæring.

Det framgår også av søknaden at undervisningspersonell skulle hentes både fra videregående skoler og samarbeidende VO-sentre. Det er utnevnt en prosjektleder per skole fra både voksenopplæringen og den videregående skolen. De kommunale lederne har voksenopplæringen som sin arbeidsplass, og er ikke fullt ut tilstedeværende på de videregående skolene.

De deltakende skolene har også et nettverk på tvers, hvor det er samlinger og erfaringsutveksling både blant lærere og ledere. Blant annet er det etablert faggrupper for lærere i alle fag på tvers av skolene.

Funnene fra casestudien tyder på at den sentrale avtalen (jf. beskrivelsene i tekstboksen over) mellom fylket og kommunene, har vært et viktig fundament for avklarte ansvarsforhold og smidig samarbeid. Når sentrale forhold oppleves å være regulert, oppstår det i liten grad vanskelige diskusjoner. Ikke alle skolene som deltar i forsøket kan om et like smidig samarbeid mellom partene. På spørsmål til prosjektledere og lærere i spørreundersøkelsene om i hvilken grad «å samkjøre kommunalt og fylkeskommunalt nivå» har vært en utfordring, svarer flertallet av prosjektlederne (6 av 11) at det i liten eller svært liten grad har gjort seg gjeldende. To prosjektledere oppgir på den annen side at det i stor eller svært stor grad er en utfordring. Blant lærerne er det omtrent like mange som opplever det som en utfordring, som de som ikke gjør det. Det varierer også en del om prosjektlederne mener FVO-forsøket bidrar til økt forståelse for ansvarsområder på tvers av forvaltningsnivåer, som vi ser av figuren under.

Figur 6.2: Påstand: FVO-forsøket bidrar til økt forståelse for ansvarsområder på tvers av forvaltningsnivåer. Antall prosjektledere (N=11)



Spørreundersøkelsen gir oss en viss innsikt i hvilke forhold ved ansvarsdelingen som oppleves utfordrende. En leder skriver:

Utfordringene er at fylkets og kommunens systemer ikke snakker så godt sammen. Dette er frustrerende for alle parter og gjør samarbeidet utfordrende. Dette gjelder læringsplattformer, skoleutvikling, datasystemer, fraværsføring. Det blir mye dobbeltarbeid for de som jobber med kombinasjonsklassene.

Ved caseskolene har man sikret tilgang til slike felles arbeidsverktøy, og nettopp det trekkes fram som et suksesskriterium ved tilbudet. Ledere fra begge caseskolene trekker også fram at det har vært viktig at ansvaret mellom forvaltningsnivåene har blitt delt omtrent likt, samtidig som de peker på betydningen av et godt samarbeid også på personnivå.

Flere ledere som har besvart spørreundersøkelsen, uttrykker også at det er vanskelig å få nok tid til samarbeid om å utvikle kvaliteten på tilbudet så mye som de ønsker. Én leder etterspør dekning av vikarutgifter gjennom forsøket, for nettopp å kunne prioritere utviklingsarbeid. På dette området viser begge caseskolene til at det regionale nettverket og faggruppene har vært positivt for utviklingen hos dem. Én leder sier for eksempel at det har vært viktig for ensartet vurderingspraksis, og noen lærere forteller at de deler undervisningsressurser med hverandre. Også ved caseskolene uttrykker imidlertid noen av informantene at det er mangelfull tid til faglig samarbeid. Lederne her oppgir at det må settes av tid til samarbeid mellom lærerne i kombinasjonstilbudet, og at det slik sett hadde vært behov for nedsatt undervisningstid til dette formålet. Én lærer sier på lignende måte at hvis det ikke settes av tid til dette i lærernes timeplan, er det vanskelig å prioritere. En av de kommunale prosjektlederne var også opptatt av å ha god kontakt med sine lærere mens de var utplassert på den videregående skolen. Tett kontakt er nok avgjørende for kunnskapsoverføringen i tilfeller der den ordinære voksenopplæringen også deltar i FVO-forsøket.

I tillegg til forbedringsmuligheter når det gjelder tid til faglig samarbeid, kommer det opp et annet innspill fra casekommunene om utfordringer knyttet til samarbeidet. Det handler om ansvaret for inntaket. Den kommunale lederen for tilbudet ved den ene skolen melder at de nå kun har ansvar for inntak av deltakere med rett til grunnskoleopplæring for voksne, og ikke lenger for deltakere med rett til VGO. Det gir mindre oversikt over det samlede behovet for å søke om blant annet morsmålstøtte, assistenter og andre ressurser. Lederen oppgir at det forsinkes tilbudet om denne formen for støtte.

I evalueringen av kombinasjonsklasser fant man at uavklarte ansvarsforhold mellom kommuner og fylkeskommuner var svært framtrødende i samarbeidet i 2017, men at dette forbedret seg de neste årene (Lerfaldet, Skutlaberg og Høgestøl, 2019). Vi finner altså at det varierer en del mellom skolene som deltar i FVO hvor godt forvaltningsnivåene er samkjørt. Det er imidlertid ikke gitt at utfordringene vi avdekker, er knyttet til FVO. Det kan også være knyttet til de organisatoriske aspektene rundt kombinasjonsklasser som sådan.

Bruk av lærere i tilbudet

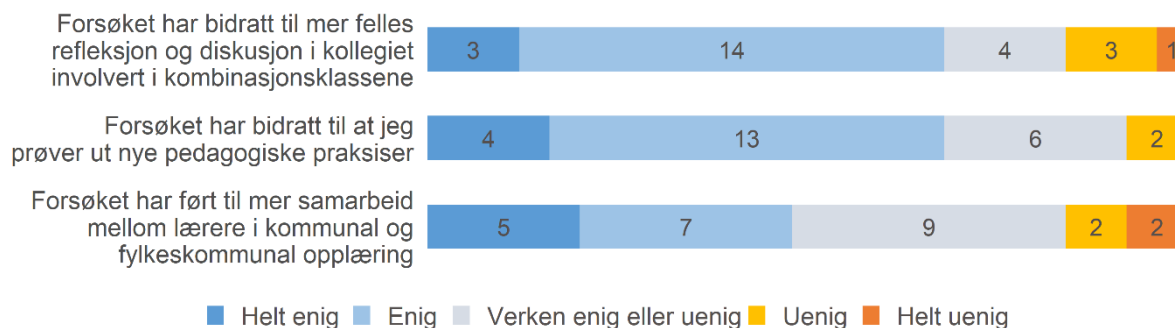
Lærerressursene er naturlig nok en av de sentrale innsatsfaktorene for tilbudets ansvarlige parter. Nasjonalt har det vært mest vanlig at både lærere fra kommunen og videregående opplæring underviser i tilbudene (Lerfaldet og Skutlaberg, 2018). Ifølge spørreundersøkelsen vår underviser både lærere fra kommunen og videregående opplæring ved alle³⁵ skolene. Som vi ser av figur 6.3, mener et klart flertall av prosjektlederne at FVO bidrar til tettere faglig samarbeid mellom fylkeskommunale og kommunale lærere.

Figur 6.3: Påstand: FVO-forsøket bidrar til tettere faglig samarbeid mellom kommunale og fylkeskommunale lærere. Antall prosjektledere i kombinasjonsklasser (N=11)



Lærerne ble også bedt om å ta stilling til påstander om utviklingsarbeidet knyttet til innføring av FVO i kombinasjonsklassene, herunder om lærersamarbeid. Som vi ser i figur 6.4, peker svarene tydelig på at forsøket har bidratt til mer refleksjon og diskusjon i kollegiet, og til utprøving av pedagogiske praksiser. Det varierer om lærerne mener forsøket har ført til mer samarbeid mellom lærere i kommunal og fylkeskommunal opplæring, men også her er svarene nokså positive.

Figur 6.4: Påstand: Utviklingsarbeid knyttet til innføring av FVO i kombinasjonsklassen(e). Antall lærere i kombinasjonsklasser (N=25)



Casestudien kan gi oss innblikk i hvordan lærerne samarbeider på tvers, og hvilke erfaringer de har med dette.

³⁵ Dette gjelder av 5 av 7 skoler. De to sistnevnte skolene ligger i Oslo, hvor det kommenteres at alle er ansatt i samme etat.

Organisering av lærerressursene ved caseskolene

På den ene caseskolen jobbet to lærere fra den kommunale voksenopplæringen 100 prosent i kombinasjonsklassene. De fungerte som klassekontakter i hver sin kombinasjonsklasse. I tillegg var fem faglærere fra den videregående skolen involvert i undervisningen på sine fagområder. Ved den andre skolen var to lærere fra den kommunale voksenopplæringen involvert 100 prosent i kombinasjonsklassene, i tillegg til en lærer i noe mindre stillingsprosent. Fem lærere fra den videregående skolen har undervist i sine fag i tilbudet. Ved denne skolen har de kommunale lærerne hatt ansvar for den ene klassen dette skoleåret.

Samlet sett peker det seg ut tre aspekter omkring bruken av lærere i kombinasjonstilbudet ved caseskolene. For det første er det enighet om at det er viktig med tilstedeværelse på den videregående skolen fra lærere i den kommunale voksenopplæringen. Muligens er det knyttet til aspekt nummer to, nemlig at lærerne fra hhv. voksenopplæring og videregående opplæring, utfyller hverandres kompetanse. Det tredje aspektet handler om at det oppleves viktig å velge ut de rette lærerne til å undervise i disse tilbudene. Vi utdyper punktene under.

Både ledere og lærere fra caseskolene viser til at det er av stor betydning at lærere ved voksenopplæringen er fysisk til stede tilnærmet fulltid ved den videregående skolen. Den kommunale lederen ved skolen hvor de kommunale lærerne har ansvar for en egen klasse dette skoleåret, sier:

[...] ser jo det at lærerne seg imellom har ingen problem med å samarbeide, [de] sitter på kontor i samme fløya. En av nøklene til suksess er at de kommunale lærerne har kontor sammen med de i fylkeskommunen; ellers blir det vanskelig å få til samarbeid, at de kommunale føler seg velkommen og hjemme på arbeidsplassen sin. De er jo på en måte på besøk. Er så innmari viktig med det der.

Ved den andre skolen uttrykker særlig lærerne at det har vært viktig at lærerne fra voksenopplæringen har vært til stede 100 prosent som kontaktlærere. Etter vår forståelse handler det om deltakergruppas behov for trygghet og tett kontakt med de samme lærerne over tid, samtidig som det nok er knyttet til disse lærernes kompetanse. Både ledere og lærere ved de to skolene trekker nemlig fram at lærere fra voksenopplæringen kjenner målgruppa godt, og at det har vært viktig for å tilpasse tilbudet. I tillegg nevnes det at lærerne derfra kjenner læreplanene bedre enn lærere ansatt i fylkeskommunen. En fylkeskommunal prosjektleder sier om voksenopplæringens inntreden i tilbudet:

[Vi] hadde innføringsklasse tidligere, da var det vi [fylkeskommunen] som hadde det alene. Etter samarbeid med voksenopplæringa, [har det blitt] mye bedre schwung på opplæringa.

De fylkeskommunale lærernes kjennskap til hva man forventer av deltakere i videregående opplæring, nevnes også som viktig. I evalueringen av kombinasjonsklasser fant man på lignende måte at lærerne fra de ulike forvaltningsnivåene hadde gjensidig utbytte av hverandres kompetanse, og at det faglige fellesskapet mellom lærerne var viktig (Lerfaldet og Skutlaberg, 2018). Det kommer også fram, gjennom casebesøkene, at det er hensiktsmessig å bruke de samme lærerne over tid – antagelig for å bygge opp relasjoner til og kompetanse om målgruppa, og for å bygge opp lærerfellesskapet.

Prosjektlederne ved den ene skolen understrekte at lærerne i tilbudet var håndplukket fordi man anså forståelse for målgruppa og samfunnsmandatet som et vesentlig suksesskriterium for tilbudet. Personlig engasjement var essensielt, og lærerne ble også prioritert for videreutdanning. Noen lærere trakk også fram nytten av å ha flerspråklige ansatte i tilbudene, og mente det var behov for flere med den kompetansen.

Når det gjelder organisatoriske forhold ved kombinasjonsklassene, har vi altså sett at både kommuner og fylker er viktige parter i tilbudet. De blir dermed begge også sentrale parter i FVO- forsøket. Å ta i bruk lærere fra begge forvaltningsnivåer anses som et godt grep, fordi de har ulik kompetanse. Det framheves som viktig å velge lærere med personlig engasjement for målgruppa, og dessuten at de kommunale lærerne er mye til stede på den videregående skolen og blir inkludert i personalgruppa der.

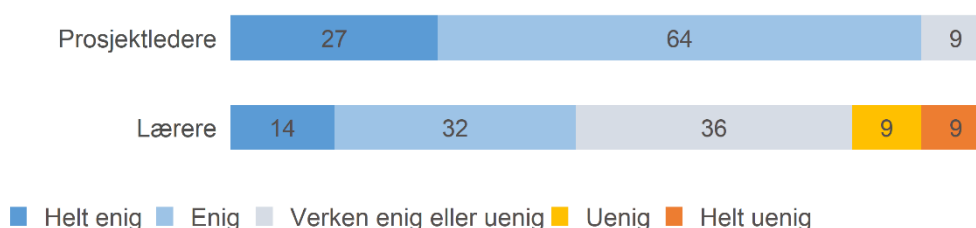
Hvorvidt ansvarsavklaring mellom partene er en utfordring, varierer en del. Caseskolenes sentrale avtale mellom fylket og kommunene oppleves som et godt verktøy for å oppnå klar ansvars- og oppgavefordeling. Å ha nok tid til faglig samarbeid og utvikling, trekkes fram som en utfordring. Slikt utviklingsarbeid er viktig for kombinasjonsklassene som sådan; å delta i forsøket i tillegg gjør nok behovet ekstra prekært.

Modulstrukturen

Et viktig formål med forsøket, er at opplæringen skal være effektiv. Strukturen i forsøket er grunnlagt på modul- og nivåbaserte enheter, og at deltakelsen i disse skal tilpasses den enkeltes behov. Det betyr at løpet kan avkortes i tråd med kompetanse den enkelte ev. har fra før. Denne type fleksibilitet skal bidra til effektiviteten. Den totale varigheten på opplæringsløpet er en annen type indikasjon på effektivitet. Vi skal nå se på hvordan disse aspektene håndteres i kombinasjonsklassene, og ser først på informantenes overordnede vurderinger av modulstrukturen.

Vi har bedt både prosjektledere og lærere ta stilling til om de er enige i at modulstrukturen bidrar til en mer fleksibel opplæring for målgruppa i kombinasjonsklassene. Som vi ser av figuren under, er prosjektlederne langt mer enige i det enn lærerne. Så godt som alle prosjektlederne er enig eller helt enig i dette, mens det samme gjelder under halvparten av lærerne. Vi legger også merke til at noen få lærere er uenig eller helt uenig i dette.

Figur 6.5: Påstand: modulstrukturen har bidratt til mer fleksibel opplæring. Andel (%) prosjektledere/lærere (N=11/22)



At prosjektledere er mer positive enn lærere, finner vi også igjen ved caseskolene. Den fylkeskommunale lederen ved det ene skolen viser særlig til at forsøket har gitt mer struktur og orden på opplæringen – og særlig for deltakerne. Hen understreker at strukturen med nivåinndelingene

tydeliggjør deltakernes nivå, og gjør det lettere for dem å forstå hva som kreves for å komme seg videre. Den andre fylkeskommunale lederen peker på lignende måte på deltakernes utbytte, og trekker fram at nivåstrukturen gir bedre tilpasning til deltakernes behov. Vedkommende synes å mene at særlig den videregående skolen har hatt litt å gå på her, som vi ser av sitatet under:

Det jeg synes er fantastisk med forsøksordningen er nettopp at den har fire moduler, og disse skal tilpasses til hver enkelt elev. [...] Den type tenkning som ligger i ordningen er sårt tiltrengt inn i videregående skole, og understreker behovet for tilpassa opplæring. Eleven i fokus, ikke lærerens undervisning i fokus, men [det er] elevens nivå undervisningen skal rette seg inn mot.

Også en av de kommunale lederne viser til at strukturen gir gode muligheter for tilpasning til deltakernes faglige nivå i ulike fag, og understreker at det slik sett er mye mer fleksibilitet innenfor forsøket enn for eksempel i ordinær kommunal voksenopplæring.

Når det gjelder lærernes vurderinger, fortalte de ved en av skolene at de forsøker å unngå å kommunisere noe særlig omkring modulnivåene til deltakerne underveis. Dette var fordi de hadde erfart at nivådelingen i to ulike klasser hadde ført til stigmatisering innad i deltakergruppa av deltakerne på de laveste modulene. Modultilhørigheten underkommuniseres dermed til deltakerne, og det blir mer opp til lærerne selv å holde styr på nivået til hver enkelt deltaker. Ellers ser oppfatningen til lærerne vi intervjuet, ut til å være svært preget av at de opplever det som vanskelig å imøtekomme deltakernes læringsbehov. De forteller at deltakerne har svært ulike utgangspunkt, men at ganske mange har store oppfølgingsbehov – både faglig og på andre måter. Hovedinntrykket vi sitter igjen med fra lærerintervjuene ved begge skolene, er at det ikke er mulig å imøtekomme alle behovene. Særlig mener lærere fra den ene skolen at mange deltakere trenger lenger tid enn det er lagt opp til i forsøket. Vi skal nå se nærmere på nettopp varigheten på opplæringen.

Varighet

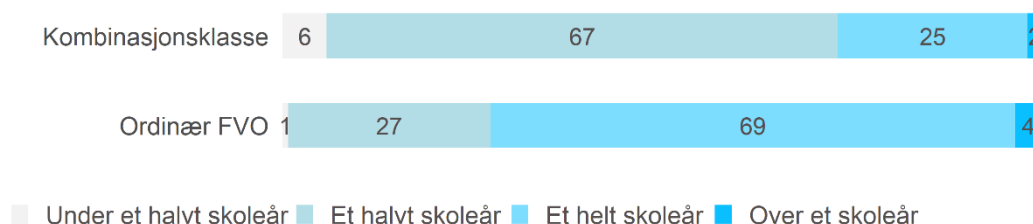
Prinsippgruppa for FVO-forsøket anslo en varighet per modul som tilsa at et fullt løp (modul 1-4) med fem fag vil kunne ta tre år³⁶. I tillegg kommer eventuell grunnmodul, hvor det ikke var anslått et tidsomfang. I første forsøksår konkluderte vi med at opplæringssentrene oppfattet disse forslagene som føringer, samtidig som mange mente deltakerne fikk for kort tid dersom man fulgte føringene (Dahle et al., 2018). I kapittel 3 beskrev vi at nokså mange prosjektledere, omtrent én av tre, nå oppgir at den normerte varigheten på et fullt løp, er lengre enn tre år.

Tidligere forskning på kombinasjonsklasser viser at varigheten på *dette* tilbudet varierer. Varigheten tilpasses gjerne deltakernes behov. Det vanligste er imidlertid at deltakerne følger opplæringen i to år (Rambøll, 2018). Gjennom spørreundersøkelsen til prosjektlederne undersøkte vi hva som er den normerte varigheten per modul ved opplæringssentrene³⁷, jf. figur 6.6.

³⁶ Gruppa viser til at et mulig løp kan være: modul 1 og 2: 1 år, modul 3: 1 år og modul 4: 1 år.

³⁷ I spørreundersøkelsen ble prosjektlederne bedt om å oppgi den normerte varigheten for hver av de ulike modulene (grunnmodulen, modul 1, modul 2, modul 3 og modul 4). I figur 6.6. har vi slått sammen svarene for de ulike modulene slik at figuren viser et generelt overblikk av den normerte tiden for alle moduler.

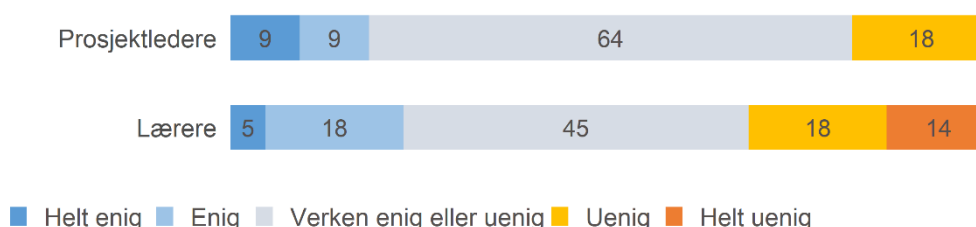
Figur 6.6: Hva er den normerte varigheten per modul ved deres opplæringscenter? Andel (%) prosjektledere i kombinasjonsklasse/ordinær FVO (N=11/28)



Figuren over viser at det blir normert kortere tid per modul i kombinasjonsklassene enn i ordinær FVO. Dette stemmer godt overens med det man vet om varighet på tilbudet fra tidligere forskning, og funn fra våre case og deltakerdata. Ved casestedene vi besøkte, deltok deltakerne i FVO-opplæring enten i ett eller to skoleår.

Funnene våre tyder på at deltakelse i forsøket ikke innvirker på varigheten av opplæringsløpet til deltakere i kombinasjonsklassene. Det er snarere slik at FVO-strukturen innpasses i den eksisterende klassestrukturen for kombinasjonsklassene. Når vi har spurt prosjektledere og lærere om FVO har bidratt til et kortere opplæringsløp, er hovedtendensen at FVO ikke har gitt noe særlig utslag på det. Henholdsvis 64 prosent av prosjektlederne og 45 prosent av lærerne har svart «verken enig eller uenig» på spørsmålet. Blant lærerne er også en del uenig i det; 32 prosent er uenig eller helt uenig, jf. figur 6.7.

Figur 6.7: Påstand: Forsøket har bidratt til et kortere opplæringsløp for målgruppa. Andel (%) prosjektledere/lærere i kombinasjonsklasser (N=11/22)



Ved begge caseskolene var lengden på den enkeltes opplæringsløp avhengig både av hvor lang tid den enkelte var villig til å delta og hvilket faglig og språklig grunnlag den enkelte hadde. Det kom tydelig fram at mange deltakere selv har det nokså travelt med å komme seg videre til videregående opplæring, og at de syns det er mye å bruke to år i kombinasjonsklassen. En av lederne forteller at det kreves mye motivasjonsarbeid fra skolens side for at deltakerne skal ta valg som er i tråd med deltakernes faglige behov. Det uttrykkes at deltakerne ikke alltid vet det beste for seg selv. De kan også stå i en skvis mellom egne og familiens forventninger om raskt å komme seg videre på den ene siden, og lærernes råd om å ta seg tid til å styrke sitt faglige grunnlag på den andre. Lederne ved en av skolene forteller riktignok at deltakerne, etter hvert som de blir kjent med kombinasjonstilbudet og nivået i videregående opplæring, gjerne blir mer positive til å bruke tid i kombinasjonsklassene. Mens en leder ved den ene caseskolen mener at de gjerne skulle hatt et treårig tilbud, uttrykker en annen prosjektleder sterk skepsis til det samme gjennom en åpen kommentar i spørreundersøkelsen:

Det er hvert år mange frustrerte elever som blir plassert i lange løp, da særlig elever som blir plassert på treårige løp. Samme utfordring er knyttet til elever som blir plassert på toårige løp. Etter min mening burde INGEN av elevene få tildelt treårig løp. Begrunnelsene er mange, men et av hovedmomentene er at svært få elever er motiverte til å gå på et så langt løp og de fleste som gjør det, gjør det ofte ikke særlig bra i skolen. Noen dropper ut underveis, andre prøver å komme seg over til VGS basert på de rettighetene de har, opplæringsloven kapittel 4A andre ledd.

At ikke alle i målgruppa for kombinasjonsklassene ønsker å bruke ekstra tid på grunnskoleopplæring, ble også trukket fram i en tidligere evaluering (Lerfaldet, Skutlaberg og Høgestøl, 2019). For deltakere som formelt sett har rett til å delta i ordinær videregående opplæring, kan det oppleves stigmatiserende å ikke skulle gå i det ordinære tilbudet. Det viser både den nevnte evalueringen og tidlige forsøk på området.

Casestudien viser at for den andre målgruppa, deltakere som er rekruttert til kombinasjonsklassene fra den kommunale voksenopplæringen, kan tidsaspektet slå ut litt annerledes. Den kommunale lederen ved et casested forteller at disse deltakerne på sett og vis får mindre tid på seg til å gjennomføre forberedende voksenopplæring i kombinasjonsklasser enn de ville i ordinært tilbud ved den kommunale voksenopplæringen. Mens de ved sistnevnte opplæringssentre kan få tre-fire år opplæring, vil de i kombinasjonsklassen maksimalt kunne delta i to år. Samtidig er det en delt oppfatning om at det er til det beste for deltakergruppa å delta i alderstilpasset opplæring på den videregående skolen. Den kommunale lederen ved det andre tilbudet erkjenner også at tiden er knapp, men svarer følgende på spørsmål om de kommunale deltakerne taper noe på å være i kombinasjonsklassen sammenlignet med ordinær grunnskole:

Nei, [jeg] tror de vinner mer på å være i et ungdommelig miljø; hvor de slipper å forholde seg til familie [...]. Ungdommer lærer ofte fortere, og trenger ikke sitte sammen med en mann i 40-åra som trenger mange repetisjoner.

Tre av de fire deltakerne vi intervjuet, hadde deltatt i kommunal voksenopplæring før de startet i kombinasjonsklassen, og de uttrykker alle at kombinasjonsklassen passer godt for dem. Særlig to av dem mener det er svært avgjørende å delta i et tilbud med jevnaldrende og at opplæringen gis på en ordinær videregående skole. I ett av intervjuene, hvor praten delvis foregikk på engelsk, svarer deltakeren følgende på spørsmål om hva hen syns om at hen får undervisningen på en videregående skole:

I like it, it is nicer. I was with older people [at VO], learning wasn't so fun, [it] feels more like school here.

En annen deltaker på samme skole svarer dette på om hen trives i tilbudet:

Veldig bra for meg; jeg har vært i [navn på] voksenopplæring, [der] det var ikke samme aldersgruppe som meg, de var eldre enn meg. Det var bedre for meg at jeg treffer [folk på] nesten samme alder. Jeg trives her.

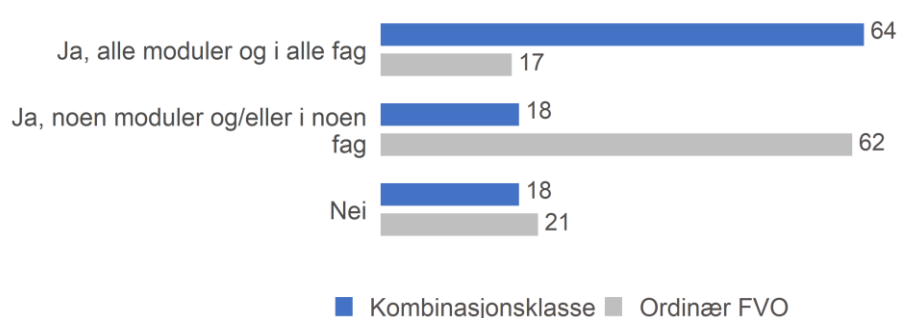
Lignende funn er trukket fram i en evaluering av kombinasjonsklasser; at det er positivt at grunnskoleopplæringen gis på en ordinær videregående skole der deltakerne får være del av et norskspråklig miljø med ungdommer på egen alder (Lerfaldet og Skutlaberg, 2018).

Tilpasninger av modulstrukturen

En sentral idé i forsøket er at deltakerne skal delta i opplæring tilpasset sitt faglige nivå, og at nivået kan variere på tvers av fag. Det skal gi både en bedre tilpasset opplæring, og kan føre til effektivisering av opplæringsløpet.

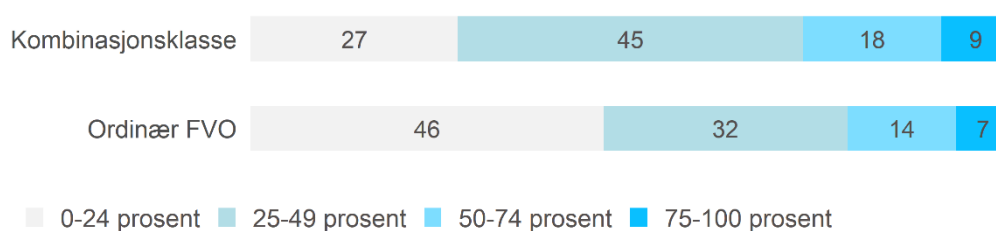
For å undersøke hvordan fleksibiliteten i kombinasjonsklassene er, har vi stilt spørsmål til prosjektlederne om det er praktisk mulig å kombinere ulike moduler på tvers av fag. Sammenlignet med det ordinære FVO-forsøket, ser det ut til at denne muligheten er større blant kombinasjonsklassene, jf. figuren under.

Figur 6.8: Slik dere legger opp opplæringen, er det praktisk mulig å kombinere ulike moduler på tvers av fag? Andel (%) prosjektledere kombinasjonsklasser/ordinær FVO (N=11/29)



Gjennom ordinære FVO-case har vi fått inntrykk av at behovet for å få opplæring på ulike nivåer i ulike fag, ikke gjelder så mange av deltakerne. Vi har derfor undersøkt det bredere, og ba prosjektledere anslå hvor mange prosent av deltakerne som har behov for å delta på ulike moduler i forskjellige fag. Figuren under viser overordnet sett at prosjektlederne for kombinasjonsklassene anslår at en større andel av deltakerne trenger slik tilpasning, enn prosjektlederne for ordinær FVO anslår for sin deltakergruppe.

Figur 6.9: Anslått andel av deltakere med behov for fleksibel innplassering. Andel (%) Prosjektledere kombinasjonsklasser/ordinær FVO (N=11/28)



Når vi ser på hva prosjektledere for kombinasjonsklasser har svart om hvorvidt deltakere som har behov for å delta på ulike moduler i forskjellige fag, faktisk får tilbud om det, justeres bildet noe. Flertallet (seks stykk) oppgir at alle med behov får fleksibel innplassering, mens tre stykk sier det gjelder noen, og to stykk oppgir at deltakere ikke får fleksibel innplassering³⁸.

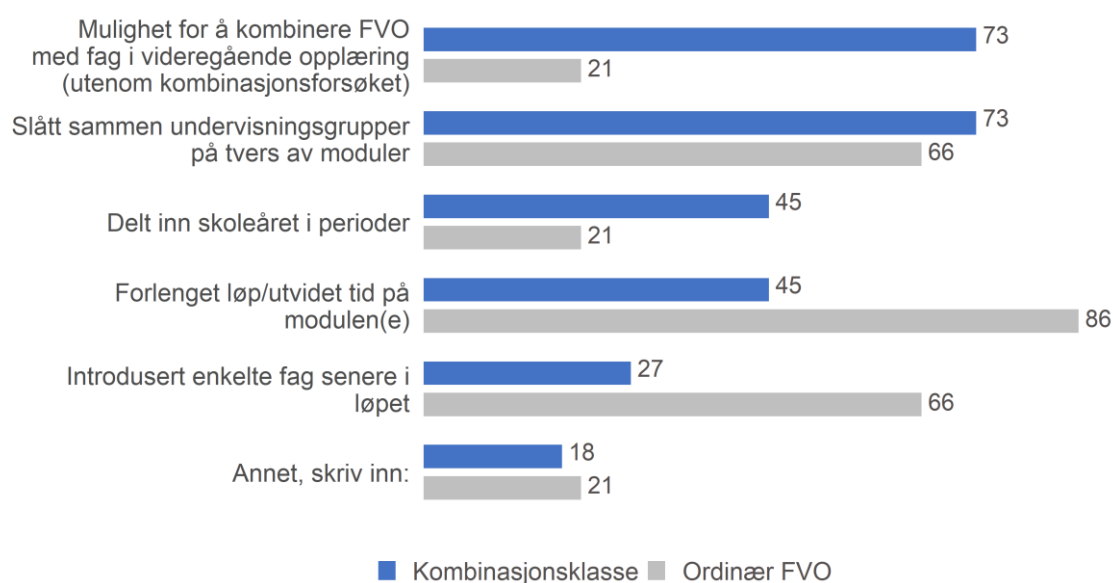
³⁸ Det er små differanser mellom kombinasjonsklassene og de øvrige FVO-tilbudet på spørsmålet om deltakere med behov, får en fleksibel innplassering, og vi har derfor ikke framstilt forskjellene på dette spørsmålet.

Spørreundersøkelsen tyder altså på at det er praktisk mulig å kombinere modulnivåer i ulike fag, og at behovet gjelder ganske mange, men at ikke alle skolene tilbyr det til alle. En prosjektleder forklarer gjennom spørreundersøkelsen at covid-19-pandemien har *«ført til at vi ikke har blandet modulene i periodene vi har vært på rødt nivå»*, og dette kan dermed være noe av forklaringen på at ikke alle har fått tilpasningen de har trengt. En annen respondent forklarer at den lokale organiseringen, med et sentralt inntakskontor, vanskeliggjør fleksibel innplassering fordi kontoret ikke forholder seg til modul-prinsippet. Deltakerne tildeles heller enten ett-, to- eller tre-årig skolegang.

Casestudiene tyder på sin side på at det, ved enkelte skoler, er gode muligheter for å delta på ulike nivåer i ulike fag. Mens den ene skolen oppgir at det gjelder en del deltakere, forteller ledere fra den andre skolen at det ikke gjelder så mange, men at alle dem det gjelder, får parallellagt fag. Det ble også nevnt at dette var mest aktuelt i matte og engelsk. En av deltakerne vi intervjuet ved førstnevnte skole, deltok på vg1-nivå parallelt med at hen deltok i klassen som var plassert på modul 3 og 4. Vi forstod det som at denne deltakeren også kunne ha deltatt i vg1 i engelsk, men at skolen ikke hadde klart å tilrettelegge for det.

Gjennom case og spørreundersøkelsen blant prosjektlederne kommer det fram at det er gode muligheter for deltakere i kombinasjonsklassene å kombinere FVO med fag i videregående opplæring, jf. figur 6.10. Figuren viser videre at det i mindre grad gis utvidet tid til modulene i kombinasjonsklassene, sammenlignet med innen det ordinære FVO-tilbudet.

Figur 6.10: Tilpasninger til modulstruktur i kombinasjonsklassene. Andel (%) prosjektledere i kombinasjonsklasser/ordinær FVO (N=11/29)



Figur 6.10 viser også at et flertall har slått sammen undervisningsgrupper på tvers av moduler; det gjelder 5 av 7 skoler. De fleste skolene har heller ikke tilstrekkelig antall klasser til å undervise i ett modulnivå per klasse. Ved fire av de syv skolene er deltakerne fordelt på to klasser, ved to skoler på tre klasser og ved én på fire klasser. Ved de to caseskolene ble det undervist i modul 1 og 2 i én klasse, og modul 3 og 4 i den andre klassen. At det undervises i flere moduler i samme klasse, betyr at det stilles store krav til tilpasning innad i klassene, som vi skal komme nærmere tilbake til. Det betyr også

at det kan blir noe mindre behov for differensiert *innplassering*, siden det allerede er glidende overganger mellom modulene innad i klassen.

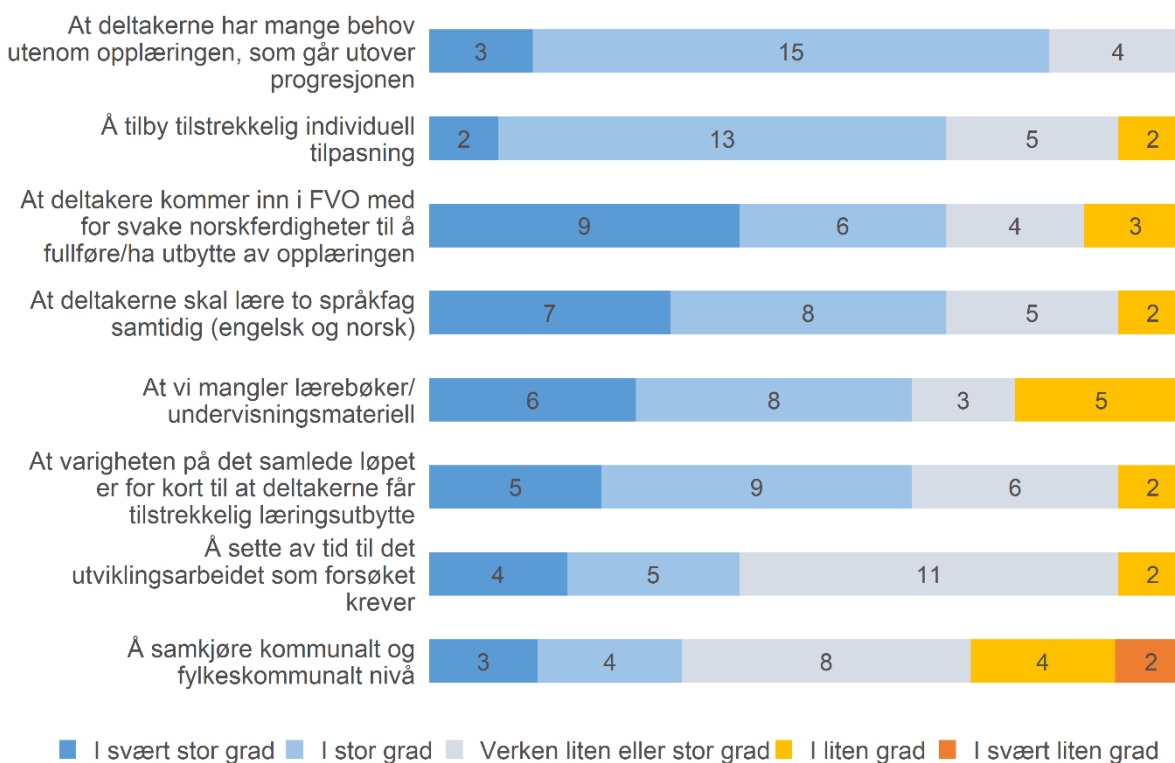
Tilpasning til faglige og utenomfaglige behov

Som vi var inne på over, undervises det gjerne i flere moduler i en og samme undervisningsgruppe, som krever høy grad av tilpasning. I tillegg framhever våre informanter at det er svært store forskjeller i læringsbehov mellom deltakerne, og at mange har nokså store læringsbehov. Et sentralt funn fra casestudiene, er at det foregår stor grad av faglig differensiering innad i undervisningsgruppene i kombinasjonsklassene. En av lærerne vi intervjuet, fortalte at det nærmest var snakk om helt individuelle faglige opplegg for de 15 deltakerne hen var kontaktlærer for. Det ble også sagt at det er glidende overganger mellom modulene, og ikke et brått skifte mellom moduler fra en dag til en annen. Også lærere fra den andre skolen fortalte at de underviste i flere moduler samtidig i én og samme undervisningssetting. Disse funnene tyder på høy grad av faglig tilpasning, og når prosjektlederne har blitt spurt om hvorvidt FVO-forsøket bidrar til et mer individuelt tilpasset opplæringstilbud, bekreftes dette. Flertallet, 10 av 11, er enig eller helt enig i at FVO-forsøket bidrar til et mer individuelt tilpasset opplæringstilbud.

Selv om det er høy grad av individuell tilpasning, oppleves dette som krevende for lærerne. Når vi har bedt lærerne om å ta stilling til i hvor stor grad en rekke forhåndsdefinerte områder oppleves utfordrende, utpekes *å tilby tilstrekkelig individuell tilpasning* som et av de mest utfordrende områdene, jf. figur 6.11. Her er våre funn på linje med tidligere forskning, som sier at deltakergruppa i kombinasjonsklassene har store faglige sprik, og at tilbudet nettopp kjennetegnes av høy grad av individuell tilpasning. Av den grunn er også denne typen tilbud ressurskrevende (Lerfaldet og Skutlaberg, 2018).

Figuren viser også at mange av de andre forhåndsdefinerte alternativene oppfattes som utfordrende. Utover individuell tilpasning, utpeker også *deltakernes behov utenom opplæringen, svake norskferdigheter og det å skulle lære to språkfag samtidig seg* som særlig utfordrende.

Figur 6.11: I hvilken grad opplever du følgende som utfordringer med forsøket? Antall lærere i kombinasjonsklasser (N=21-22)



Vi har stilt spørsmål til lærerne i spørreundersøkelsen om de opplever at det er mer krevende å tilpasse opplæringen til noen grupper av deltakere enn andre. Som vi ser av figuren under, er det særlig deltakere med lite skolebakgrunn og/eller svake norskferdigheter, det er vanskeligst å tilrettelegge for. Vi ser at en langt større andel av de ordinære FVO-lærerne vurderer det som vanskelig å tilpasse til deltakere med langsom progresjon og til deltakere med få læringsstrategier.

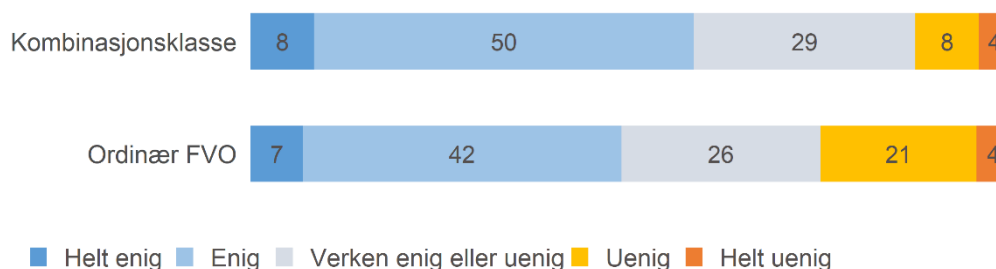
Figur 6.12: Opplever du at det er mer krevende å tilpasse opplæringen til noen grupper enn andre? Hvilke av følgende grupper i tilfelle? Andel (%) lærere i kombinasjonsklasser/ordinær FVO (N=24/338)



Lærerne vi har intervjuet, trekker også fram deltakere med lite skolebakgrunn og svake norskferdigheter som særlig utfordrende å tilrettelegge for. Det uttrykkes at «de har en lang vei å gå», og særlig hvis man ikke har gode ferdigheter i morsmålet. I den forbindelse understrekes også tilbudet om morsmålsstøtte som viktig. Lærerne fra en av skolene forteller at de «flinke deltakerne» i større grad klarer seg selv, og at det er lettere å gi dem faglige opplegg som krever en viss grad av selvstendighet. For eksempel fortalte en lærer at hen har en gruppe med flinke deltakere i engelsk på modul 3/4, som stort sett jobber for seg selv med et faglig opplegg hen har gitt dem. I disse timene konsentrerer da læreren seg om å følge opp de andre deltakerne tett.

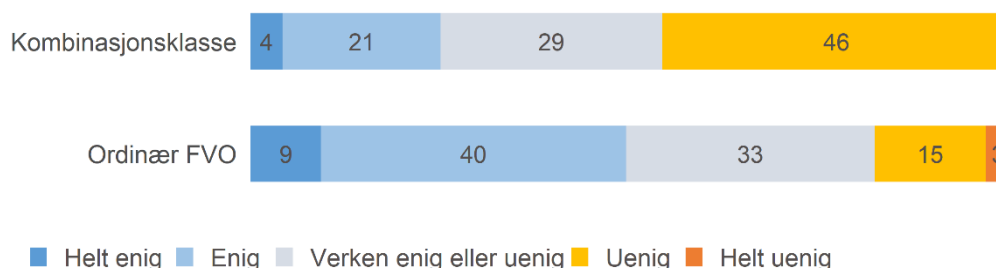
Til tross for at lærerne tydelig kjenner på opplevelsen av tilkortkommenhet overfor deltakerne, er 58 pst. enig eller helt enig i at forsøket legger til rette for at deltakerne får en opplæring tilpasset sine faglige behov, jf. figur 6.13. Det er en noe mindre andel blant lærere i ordinær FVO som er enig eller helt enig i dette for sine deltakere (25 pst. vs. 12 pst.).

Figur 6.13: Påstand: Forsøket legger til rette for at deltakerne får en opplæring tilpasset sine faglige behov. Andel (%) lærere i kombinasjonsklasser/ordinær FVO (N=24/366)



Svarene i figuren under viser for øvrig at lærerne i kombinasjonsklassene er langt mer misfornøyde med rammene for tilpasning som skoleledelsen gir, enn det lærerne i det ordinære FVO-tilbudet er. Meningene er imidlertid noe delte blant begge lærergrupper.

Figur 6.14: Påstand: Skoleledelsen gir meg gode rammer for å tilpasse opplæringen til deltakernes behov. Andel (%) lærere i kombinasjonsklasser/ordinær FVO (N=24/366)



Foruten behovet for faglig tilpasning, er det et sentralt funn fra våre undersøkelser at deltakerne har mange andre oppfølgingsbehov som setter sitt preg på opplæringen. Som vi så av figur 6.11, var den største utfordringen for lærerne «at deltakerne har mange behov utenom opplæringen som går utover progresjonen». Dette gjaldt på tvers av lærergrupper.

Både ledere og lærere legger vekt på målgruppas særskilte behov under intervjuene, og det er særlig framtrædende ved den ene skolen. Lærerne ved begge skoler forteller at de har mange roller overfor deltakerne, som omsorgspersoner, hjelpere og foresatte. Sitatutdraget under fra et av lærerintervjuene kan være illustrerende for dette:

Lærer 1: 80 % av våre elever [er] på en eller annen måte traumatisert. [Så det er] ikke bare å fokusere på fag og fagundervisning i kombiklasser. [Det er] mange utfordringer som hver enkelt elev har, [som] tar masse energi av [både] lærer og elever.

Lærer 2: [vi] blir av og til NAV-rådgivere og litt mamma og pappa og yrkesveiledere.

Lærer 3: Noe av problemet ser man også i fraværet - et symptom på traumer. Så får vi jo selvfølgelig innsikt i hva de sliter med –[men] ikke alltid det er nok da.

Det blir også fortalt om at lærerne har en del kontakt med andre hjelpeinstanser for å skape et sikkerhetsnett rundt deltakeren, slik at de ikke får et dårlig utbytte eller faller ut av opplæring. I

intervjuene med deltakerne peker også de på lærernes viktige rolle på mange plan. På spørsmål til deltakerne om de kan fortelle om samarbeidet mellom seg og lærerne og de andre voksne på skolen, svarer en deltaker at de, utenom det faglige, også hjelper til med papirer de må fylle ut privat, og tar telefoner for dem og lignende. Hen sier:

Like parents, but not really

En annen forteller at både lærerne og rådgiverne var med på å gi hen håp, og at de har oppmuntret hen til ikke å være så sjenert; å prøve å snakke mer i timene. En tredje forteller at hen får god støtte og gode råd, og at hen lærer masse nyttig om livet. Den kommunale lederen ved en av skolene forteller at lærerne fra voksenopplæringen har fått litt nedsatt undervisningstid blant annet på grunn av den utenomfaglige oppfølgingen.

En lærer etterlyser mer integrering med øvrige deltakere og systemet på skolen, og mener det ville blitt lettere for deltakerne da. Ønske om mer kontakt med norskspråklige kommer også fram i deltakerintervjuene.

Spørreundersøkelsen blant prosjektlederne bekrefter også deltakernes store behov for råd og støtte. 10 av 11 oppgir at tilbudet om rådgivning er viktig eller svært viktig for gjennomføringen av FVO. Spørreundersøkelsen avdekker også at det er god tilgang på ulike rådgivningstjenester, jf. figur 6.15.

Figur 6.15: Deltakerne i kombinasjonsklassene sin tilgang på rådgivningstjenester ved skolen. Antall prosjektledere i kombinasjonsklasser (N=11)



Ved den ene skolen hadde deltakernes store behov for rådgivningstjenester ført til et behov for å øke bemanningen, og det ble vist til at den videregående rådgivningstjenesten ikke var godt nok forberedt på etterspørselen da kombinasjonstilbudet startet.

De store både faglige og utenomfaglige oppfølgingsbehovene til denne deltakergruppa, tilsier at både lærernes formelle kompetanse og personlige egenskaper er svært viktige elementer ved tilbudet. Det er også et stort behov for rådgivningstjenester, som kan tenkes å gå utover tilgangen til disse tjenestene for de øvrige deltakerne ved de videregående skolene hvis det ikke dimensjoneres i tråd med behovene. I vurderingen av om FVO skal tas i bruk i flere kombinasjonsklasser, blir det dermed viktig å planlegge for deltakernes helhetlige behov også for å sikre deltakerne best mulig faglig utbytte. Dette inkluderer å sørge for tilstrekkelig og relevant kompetanse blant personalet ved skolene.

Læreplaner og vurderingsarbeid

I denne delen beskriver vi ledernes og lærernes vurderinger av forsøkslæreplanene, før vi ser nærmere på noen av vurderingspraksisene.

Stort sett bedre læreplaner enn tidligere

Når det gjelder bruk av forsøkslæreplanene for deltakerne i kombinasjonsklasser, viser både spørreundersøkelsen og casestudiene at lederne er positive til de nye planene. Prosjektlederene ble, i spørreundersøkelsen, bedt om å vurdere læreplanene opp mot læreplanene som tidligere var i bruk i opplæringen (Kunnskapsløftet (LK06)). 10 av 11 mener de nye læreplanene er bedre tilpasset målgruppa.

Figur 6.16: FVO-læreplanene er bedre tilpasset målgruppa i kombinasjonsklassen(e) enn ordinære læreplaner etter Kunnskapsløftet. Antall prosjektledere i kombinasjonsklasser (N=11)



Lederne vi intervjuet, ser også planene som bedre enn LK06. En av lederne mener for eksempel at LK06 var alt for omfattende, og sier det er positivt at det som anses uvesentlig for VGO er tatt bort, og at de nye planene er bedre tilpasset målgruppas språklige forutsetninger. Ledere fra begge caseskolene trekker fram at forsøksplanene gir bedre rom for tilpasninger. Én peker på at planene gir en tydeligere nivåtilpasning. Ledere, og lærere, fra den ene caseskolen, er imidlertid opptatt av at den tematiske voksentilpasningen man ser i planene, ikke treffer ungdommenes behov like godt. Det er flere fra denne skolen som taler for at det burde utvikles egne planer til målgruppa. I lærerintervjuene ved denne skolen eksemplifiseres det at arbeidsfokuset i *norsk for minoritetsspråklige* er lite aktuelt for målgruppa, og at temaer som er særlig aktuelle for ungdom, som seksualitet og identitet, har for lite vekt. En annen lærer fra denne skolen, mener det er bra at en del mål er så konkrete, samtidig som hen ønsker noe mer åpne mål, hvor det blir lettere med tilpasning og samarbeid.

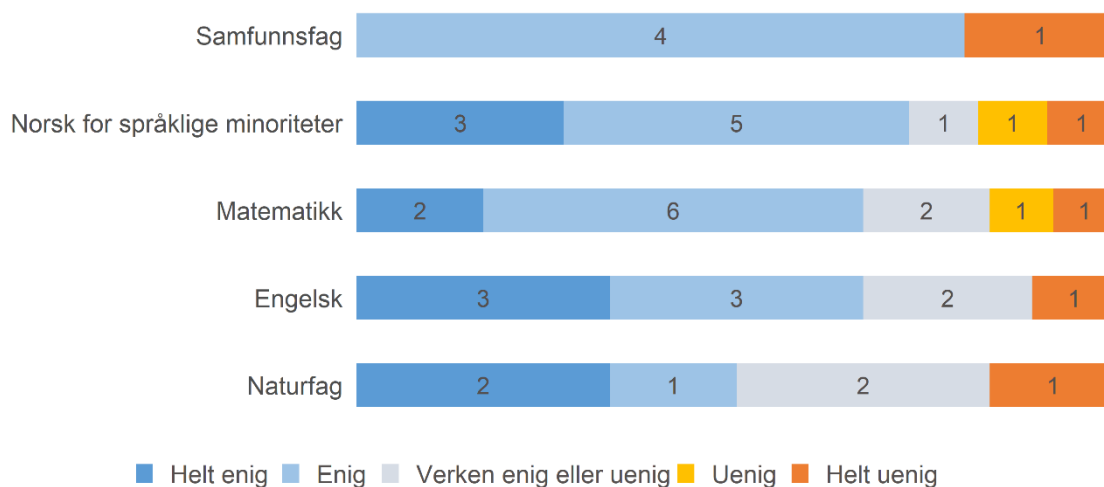
Lærere fra den andre caseskolen problematiserer ikke mangel på ungdomstilpasning. En av dem sier at revidering av forsøksplanene ikke er så vesentlig, fordi lærerne uansett må tilpasse dem, og at man trenger den friheten. En annen lærer herfra sier om forsøksplanene:

[Deltakerne] vil ikke ha forutsetninger for å benytte seg av måla i Kunnskapsløftet i det hele tatt. Vi har litt dårlig tid med de modulbaserte læreplanene, [men utfordringen] ville vært enda større med Kunnskapsløftet.

Mangelen på tid til å gå gjennom kompetansemålene, tas opp på begge caseskolene. Det kommer fram at mange deltakere trenger mer tid enn det som det planlegges for – et funn som også gjelder det ordinære FVO-tilbudet, jf. kapittel 4.

Vi har også bedt lærerne ta stilling til om læreplanene i de ulike fagene er bedre tilpasset målgruppa enn Kunnskapsløftet, jf. figur 6.17. Merk at det her er til dels svært få svar, og at enkeltpersoners mening kan gjøre store utslag i figuren.

Figur 6.17: Påstand: Læreplanen er bedre tilpasset målgruppa i kombinasjonsklassen(e) enn ordinær læreplan etter Kunnskapsløftet, i følgende fag. Antall lærere i kombinasjonsklasser (N=5-12)



Figuren viser at et flertall av lærerne vurderer alle læreplanene som bedre tilpasset målgruppa enn LK06, bortsett fra naturfag, der det gjelder 50 pst. Det er riktignok noen lærere som er uenige eller helt uenige i dette, og særlig når det gjelder samfunnsfag, norsk for språklige minoriteter og naturfag.

Når det gjelder læreplanen i samfunnsfag har vi ikke mottatt mange spesifikke innspill, men en lærer fra en av caseskolene mener at man kunne hentet inn flere temaer fra LK06 som var mer rettet mot ungdom. På spørsmål i spørreundersøkelsen om hvilke endringer lærerne ville ønsket seg ved en eventuell revidering av læreplanene, har én svart at det er et for stort sprang i læringsmål mellom modul 3 og modul 4 i samfunnsfag. Vedkommende mener man er veldig avhengig av et godt språknivå for å oppfylle kompetansemålene i modul 4.

Vi har fått noen flere innspill om læreplanen i norsk for minoritetsspråklige, og et par av dem peker i samme retning. Disse handler om at det er mange mål og for liten tid til å gå gjennom dem, som også ble pekt på av øvrige lærere, jf. kapittel 4. En av kombinasjonsklasse-lærerne som mener man får for kort tid, viser til at deltakerne ikke ønsker å delta mer enn to år, og mener at de uten skolebakgrunn ikke rekker gjennom fire moduler. Ellers mener en av lærerne at det blir feil å prioritere fag som utdanningsvalg framfor flere timer til norskopplæring. En annen mener at planen har for åpne mål, og at det er et problem å overlate tolkningen til det lokale nivået. Et siste innspill går på ønske om en mykere overgang mellom modul 2 og 3.

Det som går mest igjen av forbedringsforslag for læreplanen i matematikk, er at noen mener den må forberede bedre for overgangen til videregående opplæring. To respondenter ville i den sammenheng foretrukket å bruke LK06 videre, blant annet fordi man mener den læreplanen er mer tilpasset ungdom enn voksne, og fordi det oppfattes at modulene forhindrer dybdelæring. En lærer fra case formidler at «modulplanen er for liten». Han utdyper at noen elever går videre til studiespesialiserende, og at det er tatt vekk emner fra forsøksplanen i matematikk som de vil trenge. Gjennom case får vi også inntrykk av at andre mattelærere i kombinasjonsklassene samarbeider med lærere i videregående opplæring for å avgrense kompetansemålene ytterligere ut fra det de vil trenge i VGO. Det etterspørres også at planene framover blir mer i overensstemmelse med fagfornyelsen.

Når det gjelder forbedringsmuligheter for læreplanen i engelsk, pekes det særlig på to aspekter. For det første oppfatter flere overgangen mellom modul 2 og 3 som for stor. For det andre uttrykkes det at forventningen til progresjon på ett-to års opplæring blir altfor stor for deltakere som ikke har lært engelsk fra før. En formidler det slik:

Det er utopi å tro at elever som aldri har hørt eller lært engelsk før skal klare å tilegne seg kompetanse i dette, SAMTIDIG som de skal lære norsk - innenfor det tidsrommet vi har. Engelsk burde kommet senere i utdanningsløpet, og prioriteringen bør være på norsk.

Også andre trekker fram tilleggsutfordringen med å skulle lære to språk samtidig. Tidligere i kapittelet så vi at 68 pst. av kombinasjonsklasse-lærerne oppfattet det å skulle lære to språk samtidig, som en stor eller svært stor utfordring.

En engelsklærer vi intervjuet, pekte på at engelskplanen passer best for deltakere med god skolebakgrunn og visse norskferdigheter. Hen viste til at deltakerne hadde svært varierende ferdigheter i faget, og oppfattet det som leit at deltakere med masse progresjon fra et svakt utgangspunkt, likevel ender opp med 1 i karakter.

Innspillene fra kombinasjonsklasse-lærerne på engelskplanene ser altså ut til å være nokså like som innspillene fra de øvrige lærerne, som også peker på utfordringen med å sikre godt nok tilpasset opplæring til deltakere som ikke har lært engelsk tidligere. I tillegg mener et flertall i begge lærergrupper at det er utfordrende å skulle lære to språkfag samtidig.

For naturfagsplanens del, er det én lærer som etterspør mer samsvar med videregående opplæring:

Mer samsvar mellom kompetansemål de skal ha neste år i naturfag Vg1 (yrkesfag). Vi kan heller jobbe med tema de skal ha neste år og ta bort tema de ikke skal møte senere.

En annen lærer mener en revidering av naturfagsplanen må tilpasses fagfornyelsen, og mener dette alt burde vært gjort. En tredje kommenterer overgangene mellom modulene slik:

Et noe høyere faglig nivå på modul 1 og 2, slik at overgangen til modul 3 ikke blir så stor. Vi har valgt å flytte noen mål fra modul 3 ned på modul 2, og dette har fungert godt. Da får de bedre tid på modul 3 og 4 til faglig dybdelæring.

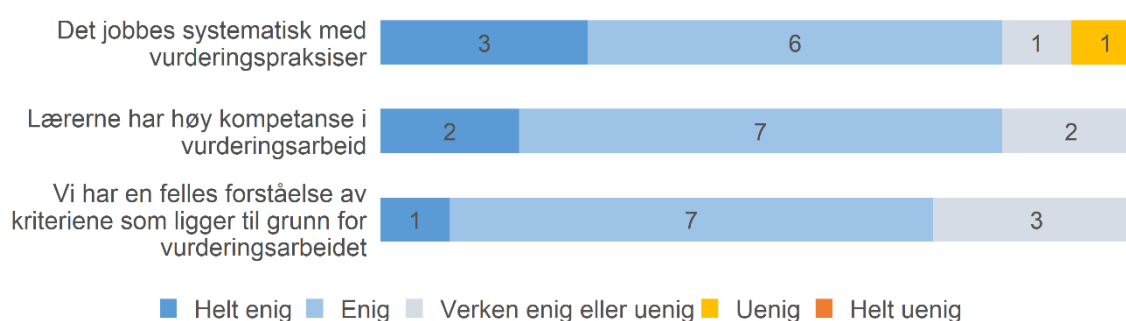
Fordi det er få skoler som prøver ut FVO i kombinasjonsklasser, er det vanskelig å trekke ut klare konklusjoner om hver av læreplanene. Hovedinntrykket av planene, sett under ett, er imidlertid at særlig prosjektlederne, men også flertallet av lærerne, mener planene er bedre egnet for målgruppa enn Kunnskapsløftet. En av de tydeligste innsigelsene handler om at FVO-planene har tematiske emner som ikke passer ungdom så godt, samtidig som de mangler tematisk innretning nettopp mot ungdom. Et annet tydelig innspill er at planene oppfattes som omfattende. Dette pekte vi også på i kapittel 4, som handler om læreplanene innen det ordinære FVO-forsøket. En kan tenke seg at det store omfanget er særlig utfordrende overfor en målgruppe som jevnt over har noe kortere tid på seg til å gjennomføre opplæringen enn det de voksne deltakerne i forsøket har.

Vurderingspraksis

Overordnet sett finner vi at prosjektlederne for kombinasjonsklassene er svært positive til vurderingspraksisen ved egne skoler. De er gjennomgående mer positive enn lærerne. I tillegg finner vi at lærerne som underviser i det ordinære FVO-forsøket, er noe mer positive til eget og lokalt vurderingsarbeid enn lærerne i kombinasjonsklasser.

Figuren under viser prosjektledernes svar på flere påstander om vurderingspraksiser. Flertallet er enig eller helt enig i at det jobbes systematisk med vurderingspraksiser, og at det ligger en felles forståelse til grunn for vurderingsarbeidet. Prosjektlederne mener også stort sett at lærerne har høy kompetanse i vurderingsarbeid.

Figur 6.18: Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om vurderingspraksiser. Antall prosjektledere (N=11)



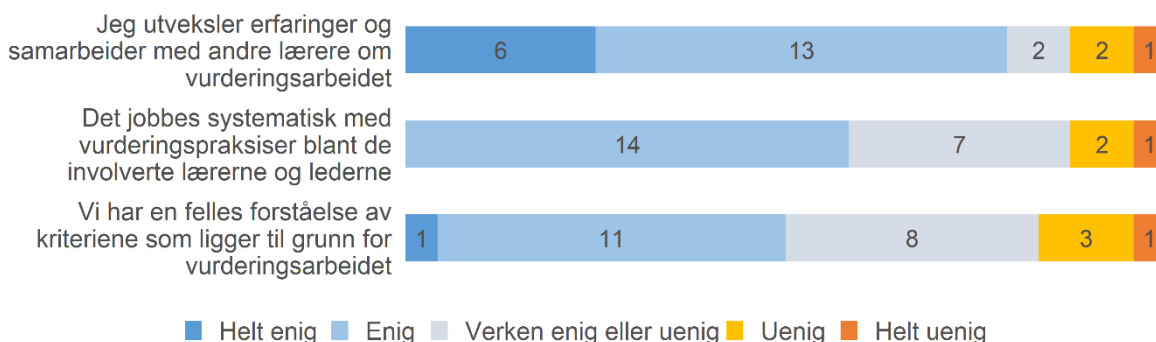
Lærerne er stilt omtrent samme spørsmål, når de er bedt om å ta stilling til vurderingspraksiser for kombinasjonsklassene³⁹, jf. figur 6.19. 14 av 24 lærerne er enige eller helt enige i at det jobbes systematisk blant de involverte lærerne og lederne. Over så vi at fire av fem prosjektledere mente det jobbes systematisk med vurderingspraksiser.

Når det gjelder lærernes vurderinger av om man har felles forståelse av kriteriene som ligger til grunn for vurderingsarbeidet, er i underkant av halvparten enig eller helt enig i det. Omtrent en tredjedel av lærerne er verken enig eller uenig. En større andel av prosjektlederne mener det ligger en felles forståelse til grunn; tre av fire er enig eller helt enig.

Lærerne er også bedt om å ta stilling til påstanden om at de utveksler erfaringer og samarbeider med andre lærere om vurderingsarbeidet. Det er til denne påstanden de er mest positive; fire av fem sier seg enig eller helt enig i dette.

³⁹ Fordi disse lærerne underviser på videregående skoler hvor det også foregår annen undervisning, og hvor enkelte av lærerne også underviser andre klasser enn kombinasjonsklasser, fant vi det nødvendig å presisere spørsmålsstillingen.

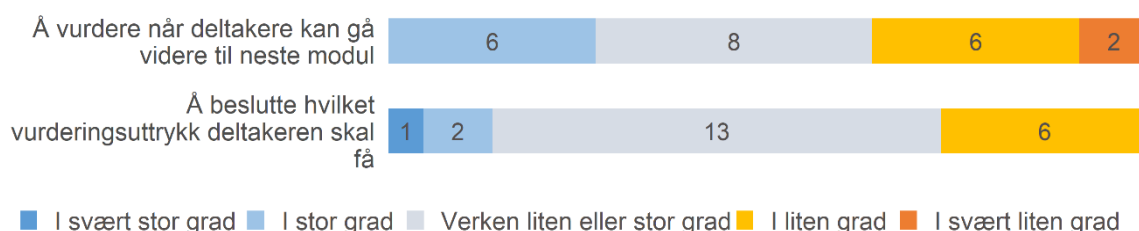
Figur 6.19: Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om vurderingspraksiser for kombinasjonsklassen(e). Antall lærere i kombinasjonsklasser (N=24)



Nærmere analyser viser at lærerne i det ordinære FVO-tilbudet er gjennomgående noe mer positive til vurderingsarbeidet enn lærerne som underviser i kombinasjonsklasser. Det gjelder særlig punktet om at man har en felles forståelse av kriteriene som ligger til grunn for vurderingsarbeidet, 58 pst. av lærerne i det ordinære tilbudet var enig eller helt enig i det, versus 48 pst. for kombinasjonsklasse-lærerne. For påstanden om samarbeid mellom lærerne om vurderingsarbeid, noterer vi oss at 13 pst. av kombinasjonsklasse-lærerne er uenig eller helt uenig i at de samarbeider om dette, mot 2 pst. blant de øvrige lærerne.

Vi har også bedt lærerne ta stilling til i hvor stor grad utvalgte aspekter ved vurderingsarbeidet er utfordrende, jf. figur 6.20.

Figur 6.20: I hvilken grad opplever du følgende som utfordringer for forsøket. Antall lærere i kombinasjonsklasser (N=22)



Figuren over viser at det varierer noe om lærerne syns det er utfordrende å vurdere når deltakere kan gå videre til neste modul. Når det gjelder å beslutte hvilket vurderingsuttrykk deltakeren skal få, oppgir den største andelen at dette verken i stor eller liten grad er utfordrende. Svarene indikerer at det ikke er her de store utfordringene med vurderingsarbeidet ligger. Årsaken til at lærerne i kombinasjonsklassene er mindre positive til vurderingsarbeidet enn både prosjektlederne for kombinasjonsklassene og ordinære FVO-lærere, handler trolig om at kombinasjonsklassene er en liten del av tilbudet ved de videregående skolene. Det betyr at et fåtall lærere er involvert, som også gir mindre anledning til kompetanseoverføring og tolkningsfellesskap dem imellom.

En utfordring ved vurderingsarbeidet som tas opp ved en av case-skolene, er at det oppstår utfordringer for noen deltakere som ønsker å forbedre karakterene sine. Dette gjelder deltakere som har rett til videregående opplæring, og som dermed allerede har et grunnskole-vitnemål. En del av disse går ett-årige FVO-løp, og må da plasseres i gruppa på modul 3 og 4 for å ha mulighet til å forbedre standpunkt-karakter. Nivåmessig kan de imidlertid være på modul 2, og da blir det vanskelig å

faktisk klare å forbedre karakterene. Det er også en ekstra utfordring at vurderingskriteriene ikke er helt de samme på ungdomsskolen og i FVO, sies det.

Oppsummering og diskusjon

Vi har i dette kapittelet sett at de syv skolene som tilbyr FVO til kombinasjonsklasser, har en bred målgruppe; både ungdom med rett til videregående opplæring og ungdom med rett til grunnskole for voksne deltar. Det legges særlig vekt på at deltakerne har høy sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring når man vurderer hvem som tas inn i kombinasjonsklassene.

Ved alle de involverte skolene underviser både lærere fra kommunal voksenopplæring og videregående opplæring, og nettopp dette anses som et godt grep. Årsaken til det er blant annet at lærerne fra de to forvaltningsnivåene har noe ulik kompetanse. Kommunale læreres kjennskap til målgruppa og læreplanene, trekkes særlig fram. Det sees dessuten som viktig å velge lærere med personlig engasjement for målgruppa, at de kommunale lærerne er mye til stede på den videregående skolen og at blir inkludert i personalgruppa der.

Både den brede målgruppa og bruk av lærerne, betyr at det fylkeskommunale og kommunale forvaltningsnivået er involvert i tilbudet. I det ordinære FVO-tilbudet har kommunen eneansvar. Det er altså en mer kompleks organisasjon som skal implementere FVO i kombinasjonsklassene. Organiseringen av kombinasjonsklassene er også stort sett opp til det lokale nivået. Vi finner at det varierer en del hvorvidt skolene får til et smidig samarbeid mellom de ansvarlige partene. Caseskolenes sentrale avtale mellom fylket og kommunene, ser ut til å ha vært et viktig fundament for avklarte ansvarsforhold. I tillegg framheves her tilgang til felles arbeidsverktøy, jevnt fordelte ansvarsforhold og gode personlige relasjoner som suksesskriterier ved tilbudet. Vi finner at forsøket har bidratt til mer refleksjon i kollegiet, og til utprøving av pedagogiske praksiser. De største utfordringene ved ansvarsfordelingen ved de involverte skolene, er å få nok tid til samarbeid og felles utvikling. Slikt utviklingsarbeid er viktig for kombinasjonsklassene som sådan; å delta i forsøket i tillegg gjør nok behovet ekstra prekært.

Modulstrukturenes nivåinndeling oppleves å gi et løft, særlig fra prosjektledernes side, som mener det setter deltakernes behov, nivåtilpasninger og fleksibel opplæring i sentrum. Lærerne er mer moderat positive, som vi tror skyldes at lærerne syns det er vanskelig å tilby den grad av tilpasning som organiseringen legger opp til. Tidsmessig innpasses modulstrukturen i den allerede innarbeidede kombinasjonsklasse-strukturen, som gjerne er å tilby to modulnivåer per skoleår. Deltakerne får altså kortere tid på seg på å fullføre enn det deltakere i ordinær FVO gjør. Dermed har lærerne også en nokså krevende jobb; de underviser i flere moduler i en og samme gruppe. Lærerne i kombinasjonsklassene er langt mer misfornøyde med rammene for tilpasning som skoleledelsen gir, enn det lærerne i det ordinære FVO-tilbudet er.

Lærerne melder dessuten om store både faglige og utenomfaglige behov i deltakergruppa. De opplever det som særlig vanskelig å ivareta deltakere med lite skolebakgrunn og/eller svake norsksferdigheter. De utenomfaglige behovene krever mye oppfølging, som dels ivaretas av rådgivningstjenester, dels ved at lærerne inntar mange roller overfor deltakerne, som omsorgspersoner, hjelpere og foresatte. Dersom FVO skal tas i bruk i flere kombinasjonsklasser, er det dermed viktig å planlegge for deltakernes helhetlige behov for å sikre deltakerne best mulig faglig utbytte.

Et stort flertall av prosjektlederne mener at forsøkslæreplanene er bedre tilpasset målgruppa enn LK06. Ledere trekker fram at forsøksplanene gir bedre rom for nivåtilpasning og at de er bedre språklig tilpasset. Et flertall av lærerne vurderer alle læreplanene som bedre tilpasset målgruppa enn LK06, bortsett fra naturfagsplanen, der det gjelder kun halvparten av lærerne. Det er riktignok noen lærere som er uenige i at forsøksplanene er bedre. Innvendingene mot planene handler for en stor del om at det er for mange mål og for liten tid, slik vi har sett tidligere i rapporten. En innvending som gjelder særskilt for kombinasjonsklassene, er imidlertid at planene er for tilpasset voksne som gruppe, og at ikke alle temaene treffer ungdom like godt.

Prosjektlederne for kombinasjonsklassene er svært positive til vurderingspraksisen ved egne skoler. De er gjennomgående mer positive enn lærerne. I tillegg finner vi at lærerne som underviser i kombinasjonsklasser, er noe mindre positive til eget og lokalt vurderingsarbeid enn lærerne i det ordinær FVO-forsøket. Årsaken til dette er trolig at kombinasjonsklassene er en liten del av tilbudet ved de videregående skolene. Det betyr at et fåtall lærere er involvert, som også gir mindre anledning til kompetanseoverføring og tolkningsfellesskap dem imellom.

Litteratur

- Dahle, Malin; Lurfaldet, Hilde; Monsen, Marte, Ervik, Astrid Oline og Ryssevik, Jostein (2018). Forberedende voksenopplæring, Evaluering av første forsøksår. ideas2evidence rapport 6:2018. Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/publications/evaluering-av-modulstrukturert-opplaering-forste-delrapport>
- Dahle, Malin; Skutlaberg, Linn Synnøve. (2019). Forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. ideas2evidence notat 1:2019. Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/publications/forsok-med-modulstrukturert-fag-og-yrkesopplaering-voksne>
- Dahle, Malin; Jones, Hanna. (2022). Et helhetlig opplæringsløp? Underveisevaluering av kombinasjonsforsøket. ideas2evidence rapport 4:2022.
- Dahle, Malin; Jones, Hanna; Monsen, Marte; Nordhagen, Inger C. (2022). Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Evaluering etter fire år med forsøk. ideas2evidence rapport 3:2022.
- D hlen, Marianne; Danielsen, Kirsten; Strandbu,  se; Seippel, Ørnulf. (2013). Voksne i grunnskole og videregående opplæring. NOVA Rapport 7/2013. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/voksne-i-grunnskole-og-videregaende-opplaring.pdf>
- Ervik, Astrid Oline (2021). Foreløpig effektevaluering av modulstrukturert forberedende voksenopplæring (FVO). SNF-rapport nr. 14/21. Hentet fra <https://www.snf.no/Default.aspx?ID=12&mode=detail&RowId=PubID%3d41012&ViewPID=3&PubID=41012>
- Integreringsloven. (2020). Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (LOV-2020-11-06-127). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Introduksjonsloven. (2003). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (LOV-2003-07-04-80). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2003-07-04-80>
- Jones, Hanna og Ryssevik, Jostein (2019). Deltakere, opplæringsløp, resultater – erfaringer fra to år med forberedende voksenopplæring. ideas2evidence rapport 8:2019. Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/publications/deltakere-oppl%C3%A6ringsl%C3%B8p-resultater-%E2%80%93-erfaringer-fra-%C3%A5r-med-forberedende-voksenoppl%C3%A6ring>
- Jones, Hanna; Ryssevik, Jostein; Dahle, Malin. (2020). ideas2evidence rapport 15:2020. Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/publications/deltakere-opplaeringslop-resultater-erfaringer-fra-tre-ar-med-modulstrukturert-fag-og>
- Kompetanse Norge. (2017). *Fors ksl replan for spr kkelige minoriteter – grunnmodul for forberedende voksenopplæring (FVO). Norsk for spr kkelige minoriteter, matematikk, naturfag og samfunnsfag*. Hentet fra: https://www.kompetansenorge.no/globalassets/modulforsoket/lareplan_spraklige_minoriteter3.pdf

Kompetanse Norge. (2020). Hva er fleksibel opplæring? Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/fleksibel-opplaring/?web=1&wdLOR=cD1AE22AA-170B-4ED0-B645-A8D511E1A322#>

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring (Meld. St. 16 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>

Kunnskapsdepartementet. (2021). Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden. (Meld. St. 21 (202-2021) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

Lerfaldet, Hilde og Skutlaberg, Linn Synnøve. (2018). Verdifull sjanse, omskiftelig kurs – Følgeevaluering av Jobbsjansen 2017-2019. Andre delrapport. ideas2evidence rapport 09:2018. Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/publications/folgeevaluering-av-jobbsjansen-andre-delrapport>

Lerfaldet, Hilde; Skutlaberg, Linn Synnøve og Høgestøl, Asle. (2019) Rom for kvalitet – Sluttrapport i følgeevaluering av Jobbsjansen 2017-2019. ideas2evidence rapport 09:2019. Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/publications/sluttrapport-om-jobbsjansen-%E2%80%93-rom-kvalitet>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Rambøll. (2018). Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom. KS FOU-prosjekt 184002. Hentet fra <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetssaker/sprakopplering-til-minoritetsungdom.pdf>

SSB. (2017). Rekordmange har kommet fra Syria siste par år. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/rekordmange-har-kommet-fra-syria-siste-par-ar--331535>

SSB. (2021). Innvandring, etter statistikkvariabel, innvandringsgrunn og år. (SSB statistikkbank, tabell 07113). Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/07113>

SSB. (2021b). Innvandring, etter kjønn, alder, statistikkvariabel, intervall (år) og innvandringsgrunn. Innvandrere etter innvandringsgrunn. (SSB statistikkbank, tabell 06313). Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/06313>

SSB. (2021c). Deltakere i voksenopplæring på grunnskolen område, etter region, statistikkvariabel og år. (SSB statistikkbank, tabell 12237). Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12237>

Udir. (2020). Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir-3-2012. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-3-2012/>

Udir (2021). Innføring av nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/f>

Utlendingsforskriften. (2009). Forskrift om utlendingers adgang til riket og deres opphold her (FOR-2009-10-15-1286). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2009-10-15-1286?q=utlendingsforskriften>

Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra:

<https://www.kompetansenorge.no/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan/>

Vox. (2016). Modulstrukturert forberedende voksenopplæring. Prinsippdokument. Hentet fra

<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b8e56bb4465d47f292da7ad71282f4be/modulstrukturert-fvo---prinsipprapport.pdf>

Appendiks 1 – Metodiske valg

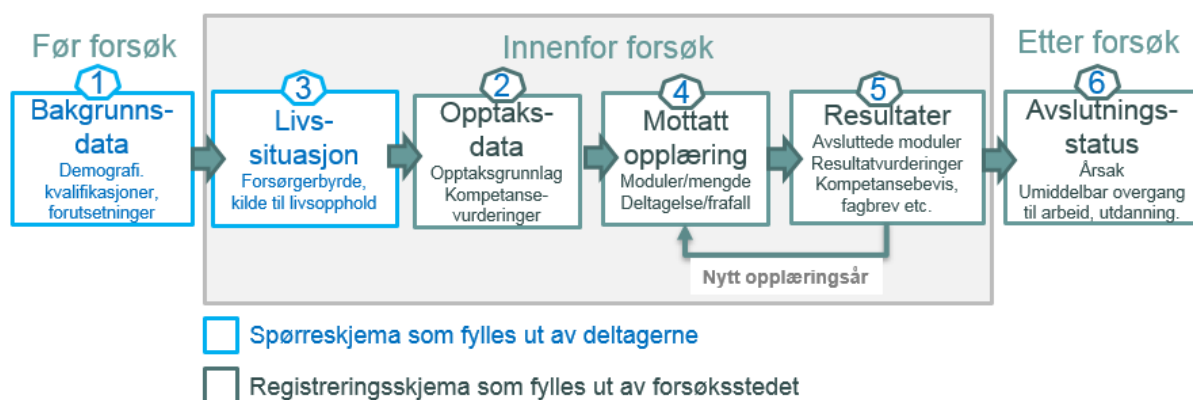
I løpet av rapporten har vi henvist interesserte lesere til dette vedlegget for utfyllende beskrivelse av metodiske valg. Vi går her i større detalj enn det som passer formatet for rapporten.

Opptelling av antall deltakere, rekruttering og avslutning

I kapittel 2 viser vi en opptelling av rekruttering, avslutning og samlet antall deltakere (figur 2.1). Formålet med figuren er å vise hvor mange personer som deltar i opplæring i forsøket, og hvordan dette har utviklet seg i løpet av forsøket. Figuren viser derfor antallet deltakere som vi vet finnes, uavhengig av om disse har samtykket til å la seg observere i evalueringen. Disse tallene er dermed uavhengige fra antallet deltakere som inngår i øvrig statistikk som er utarbeidet i studien.

Rapportering, telledato og -metode

Alle opplysninger er rapportert inn av opplæringssentrene selv, i forbindelse med deltakerrapportering. Deltakerrapporteringen er inngående beskrevet i vedlegg til Dahle et al. (2018), og vi begrenser oss her til å vise de ulike komponentene som inngår i rapporteringen. Ved inntak rapporterer deltakerne selv inn komponent 1 og 3, samtidig som sentrene rapporterer inn komponent 2. For hvert opplæringsår, rapporteres komponent 4 (om opplæring i løpet av året) og komponent 5 (om resultater av denne opplæringen). Når deltakeren har avslutter opplæringen ved senteret, rapporteres dette inn i komponent 6. Forløpet i rapporteringen er vist i figuren under.



På grunn av mangelfull rapportering og at noen sentre har vanskeligheter med å oppgi noen av tallene vi ber om, kombinerer vi ulike tellemetoder for å komme fram til disse tallene. Vi går nå gjennom de tre ulike målene.

Samlet antall

Som hovedregel benytter vi her sentrenes egen opptelling av hvor mange deltakere som er i opplæring ved senteret i juni i rapporteringsåret. Der dette ikke er tilgjengelig, benytter vi vår egen opptelling av hvor mange unike deltakere senteret har rapportert opplysninger om i komponent 4 i deltakerrapporteringen. Dette gjelder altså alle deltakere som har vært i opplæring ved senteret i

løpet av opplæringsåret. Telledato er derfor i prinsippet ulik for de to tellemetodene. I praksis avslutter de fleste opplæringen i juni, og tallene vil trolig være ganske like.

Rekrutterte deltakere

Som hovedregel benytter vi her sentrenes egen opptelling av hvor mange deltakere som er rekrutterte i løpet av opplæringsåret. Opptelling gjøres formodentlig ved avslutning av opplæringsåret, altså i juni. Der dette ikke er tilgjengelig, benytter vi vår egen opptelling av hvor mange unike deltakere senteret har rapportert opplysninger om i komponent 2 gjennom deltakerrapporteringen. Det er ingen prinsipielle forskjeller på disse tallene.

Antall avsluttede

Her benytter vi utelukkende våre egne opptellinger av hvor mange deltakere sentrene rapporterer inn som avsluttede i komponent 6 i deltakerrapporteringen. Dette er deltakere som avslutter opplæringen, fordi de har fullført eller avbrutt planlagt opplæringsløp. Opptelling skjer i slutten av opplæringsåret.

Overlapp

Hver person kan telles som del av flere grupper, og det kan derfor være overlapp. I prinsippet kan én og samme deltaker bli rekruttert, delta i opplæring og deretter avslutte opplæringen innenfor samme opplæringsår. På grunn personvern hensyn, har vi begrenset mulighet til å kartlegge slike overlapper.

Vi legger i kapittel 2 fram at det er rekruttert til sammen 8778 deltakere i løpet av forsøket. Dette tallet har vi kommet fram til ved å summere opp antallet rekrutterte per år. Dette kan vi gjøre fordi hver deltaker bare skal rapporteres inn som rekruttert én gang. Tilsvarende beregning kan gjøres for antall avsluttede. Hver deltaker kan derimot inngå i samlet antall flere år, og en slik beregning vil dermed gi et uriktig tall.

Over- og underrapportering

Det er ikke alle sentre som rapporterer inn opplysninger hvert år, og manglende rapportering fører nødvendigvis til underrapportering av antall deltakere.

Vi har også sett indikasjoner på overrapportering av rekruttering. Dette skjer fordi noen sentre rapporterer inn samtlige deltakere som er under opplæring i komponent 2. I en god del av tilfellene kan vi luke ut denne feilen, men på grunn av personvern hensyn, har vi ikke mulighet til å fjerne problemet her.

Appendiks 2 – Spørreskjema til lærere

velkommen – velkommen

Velkommen til denne spørreundersøkelsen, der vi ønsker å få kunnskap om din erfaring med forsøket med forberedende voksenopplæring!

Denne undersøkelsen består av avkrysningsspørsmål og åpne tekstbokser. Du kan skrive inn så mye eller lite som du ønsker i tekstboksene. Dersom du ikke ønsker å skrive noe, kan du gå videre i undersøkelsen.

Takk for at du svarer på undersøkelsen, og lykke til med utfyllingen av skjemaet!

intro_start - intro_start

Ditt opplæringssenter tilbyr grunnskoleopplæring til ungdom på en videregående skole. For enkelthets skyld har vi i spørreskjemaet valgt å omtale dette opplæringstilbudet som "kombinasjonsklasse(r)".

kombinasjonsklasse – kombinasjonsklasse

Underviser du i kombinasjonsklasser?

Ja

Nei

qA – Intro

I hvilke(t) fag har du erfaring med å undervise med modulbaserte læreplaner?

Flere svar mulig. Ta med fag du underviser i nå, eller har undervist i tidligere i forsøket.

Norsk for språklige minoriteter

Norsk

Samfunnsfag

Naturfag

Matematikk

Engelsk

Grunnmodul

Ingen av fagene

qB – Intro

Hvilke moduler har du undervist i?

Flere svar mulig. Ta med moduler du underviser i nå, eller har undervist i tidligere i forsøket.

	Norsk for språklige minoriteter	Norsk	Samfunnsfag	Naturfag	Matematikk	Engelsk	Ingen av fagene
Modul 1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

q3 – Intro

Underviser du nå eller har du tidligere undervist etter læreplan i norsk for voksne innvandrere?

Ja

Nei

qC – Intro

Underviser du også i fag i videregående opplæring?

Ja

Nei

intro_kompetanse – Kompetanse

Du vil nå få noen spørsmål om din egen kompetanse, dine kompetanseutviklingsbehov og hvordan disse kan ivaretas.

qE – Kompetanse

Hvor mange års undervisningserfaring har du?

Ingen erfaring

0-2 år

3-5 år

6-10 år

11-20 år

21 år eller mer

qF – Kompetanse

Hvor mange års erfaring har du med å undervise voksne deltakere?

Ingen erfaring

0-2 år

3-5 år

6-10 år

11-20 år

21 år eller mer

qG – Kompetanse

Har du formell pedagogisk utdanning?

Ja

Nei

qH – Kompetanse

Har du faglig fordypning på høyere utdanningsnivå i noen av følgende fag?

Flere svar mulig.

Norsk som andrespråk

Nordisk språk og litteratur

Matematikk

Naturfag

Samfunnsfag

Engelsk

Migrasjonspedagogikk/flerkulturell pedagogikk

Voksenpedagogikk

Annet _____

Nei, jeg har ikke høyere utdanning

qI – Kompetanse

Har innføringen av forsøket ført til at du ønsker kompetanseutvikling?

Ja

Nei

qIa – Kompetanse

Hvilken form for kompetanseutvikling kunne du tenke deg?

Flere svar mulig.

Videreutdanning (emner som gir mer formell kompetanse på universitets- og høyskolenivå)

Etterutdanningskurs (kortere kurs uten studiepoeng)

Erfaringsutveksling og refleksjon ved eget opplæringscenter

Erfaringsutveksling og refleksjon med andre opplæringscentre

Annet, vennligst beskriv: _____

qIb – Kompetanse

Hvilke tematiske områder har forsøket gitt deg ønske om å utvikle kompetanse om?

Flere svar mulig.

Sluttvurdering

Vurdering for læring

Kombinasjon av opplæring i fag og språk

Differensiering

Digitale læremidler og verktøy

Norsk som andrespråk

Voksenpedagogikk

Migrasjonspedagogikk

Fagene jeg underviser i

Læringsstrategier

Opplæring for deltakere som har psykiske og fysiske helseutfordringer

Grunnleggende ferdigheter

Lesing og skriving på tvers av fag
 Grunnleggende lese- og skriveopplæring
 Voksnes rettigheter til opplæring
 Kartlegging og innplassering
 Realkompetansevurdering
 Annet, vennligst beskriv: _____
 Ingen av disse

intro_utviklingsarbeid - intro_utviklingsarbeid

Du vil nå få noen spørsmål om utviklingsarbeid knyttet til FVO ved ditt opplæringscenter.

qJ – Utviklingsarbeid

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene under.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Det har vært behov for en fornying av voksenopplæringen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg motiveres av å prøve ut nye praksiser i jobben min	☐	☐	☐	☐	☐

qKa – Utviklingsarbeid

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene under om hvordan forsøket har påvirket utviklingsarbeidet på ditt opplæringscenter.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Forsøket har bidratt til mer felles refleksjon og diskusjon i kollegiet	☐	☐	☐	☐	☐
Forsøket har ført til økt prioritering av læreplanarbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Forsøket har bidratt til at jeg prøver ut nye pedagogiske praksiser	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleledelsen legger til rette for skoleutvikling i tråd med forsøket	☐	☐	☐	☐	☐

qKb – Utviklingsarbeid

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene under om utviklingsarbeidet knyttet innføring av FVO i kombinasjonsklassen(e).

Merk at det ikke er kombinasjonsklassene som sådan vi ber deg vurdere, men hvilken påvirkning FVO har hatt.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
FVO-forsøket har bidratt til mer felles refleksjon og diskusjon i kollegiet som er involvert i kombinasjonsklasene	☐	☐	☐	☐	☐

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
FVO-forsøket har ført til mer samarbeid mellom lærere i kommunal og fylkeskommunal opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-forsøket har bidratt til at jeg prøver ut nye pedagogiske praksiser	☐	☐	☐	☐	☐

intro_tilrettelegging - intro_tilrettelegging

Du vil nå få noen spørsmål om tilrettelegging av opplæringen.

qM - Tilrettelegging av opplæringen

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene under om individuell tilpasning i FVO-forsøket.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Forsøket legger til rette for at deltakerne får en opplæring tilpasset sin livssituasjon (helse, familie, arbeid mv.)	☐	☐	☐	☐	☐
Forsøket legger til rette for at deltakerne får en opplæring tilpasset sine faglige behov	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleledelsen gir meg gode rammer for å tilpasse opplæringen til deltakernes behov	☐	☐	☐	☐	☐

qN - Tilrettelegging av opplæringen

Opplever du at det er mer krevende å tilpasse opplæringen til noen grupper av deltakere enn andre?

Hvilke av følgende grupper i tilfelle?

Flere svar mulig.

Deltakere med svake norskerferdigheter

Deltakere med langsom progresjon

Deltakere med rask progresjon

Deltakere med få læringsstrategier

Deltakere som er nyankomne i Norge

Deltakere med flere års skolebakgrunn

Deltakere med lite skolebakgrunn

Deltakere med fysiske og psykiske helseutfordringer

Nei, ingen av disse

intro_vurdering - intro_vurdering

Du vil nå få noen spørsmål om vurderingsarbeid, vurderingsuttrykk og eksamen.

qO – Vurdering

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om vurderingspraksiser

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Vi jobber systematisk med vurderingspraksiser i kollegiet	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har en felles forståelse av kriteriene som ligger til grunn for vurderingsarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Jeg utveksler erfaringer og samarbeider med andre lærere om vurderingsarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐

qP – Vurdering

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om vurderingspraksiser for kombinasjonsklassen(e).

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Det jobbes systematisk med vurderingspraksiser blant de involverte lærerne og lederne	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har en felles forståelse av kriteriene som ligger til grunn for vurderingsarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg utveksler erfaringer og samarbeider med andre lærere om vurderingsarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐

qR – Vurdering

Deltakere som ikke får godkjent en modul, skal likevel kunne gå videre til neste modulnivå. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om denne føringen?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Deltakerne blir stimulert til ekstra innsats i læringsarbeidet når de selv får påvirke progresjonen i opplæringsløpet	☐	☐	☐	☐	☐
Hvis jeg råder deltakerne til å fortsette i modulen de ikke får godkjent, følger de ofte rådet	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakere som går videre til neste modul uten å ha fått godkjent den forrige, får et dårligere læringsutbytte	☐	☐	☐	☐	☐
At deltakere går videre til neste modul uten å ha fått godkjent forrige modul, gjør det vanskeligere å tilpasse opplæringen	☐	☐	☐	☐	☐

qS – Vurdering

Ta stilling til i hvilken grad du opplever at vurderingsuttrykkene i forsøket fungerer.

	Svært dårlig	Dårlig	Verken eller	Godt	Svært godt	Vet ikke
Deltatt på grunnmodulen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Godkjent på modul 1	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Godkjent på modul 2	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Karakterer på modul 3	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Standpunktkarakterer på modul 4	☐	☐	☐	☐	☐	☐

qSa – Vurdering

Du har svart at et eller flere av vurderingsuttrykkene fungerer dårlig eller svært dårlig. Hvilke endringer kunne du ønske deg?

qT – Vurdering

Har dere gjennomført skriftlig eksamen i ett eller flere av fagene du underviser i så langt i forsøket?

Ja

Nei

qTa – Vurdering

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om eksamenene.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Fire timers eksamen er tilstrekkelig til å få vist kompetanse i faget	☐	☐	☐	☐	☐
Alt i alt er de skriftlige eksamenene godt tilpasset målgruppen	☐	☐	☐	☐	☐
Alt i alt er det god sammenheng mellom læreplanene og de skriftlige eksamenene	☐	☐	☐	☐	☐
Alt i alt reflekterer de skriftlige eksamenene kompetanse som deltakerne vil trenge i framtiden	☐	☐	☐	☐	☐

qTb – Vurdering

Du svarte at du var uenig eller helt uenig i noen av påstandene om eksamen i forrige spørsmål.

Kan du beskrive kort hva som er utfordringen med eksamenene?

qV1a - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Ditt opplæringsssenter deltar eller har deltatt i prosjektet 'Lesing og skriving på tvers av fag' som pedagogisk utviklingsarbeid, initiert av Kompetanse Norge/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Har du vært involvert i dette arbeidet?

Ja

Nei

Vet ikke

qV1b - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Hvor nyttig vurderer du at opplegget 'Lesing og skriving på tvers av fag' er eller har vært? Ta stilling til påstandene under om dette.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Jeg har hatt nytte av det i mitt arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Det har vært nyttig for skoleutviklingen ved mitt opplæringscenter	☐	☐	☐	☐	☐
Det har bidratt til bedre opplæring for deltakerne	☐	☐	☐	☐	☐

qV2a - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Ditt opplæringscenter deltar eller har deltatt i prosjektet 'MOOC SkoleVFL 2.2' som pedagogisk utviklingsarbeid, initiert av Kompetanse Norge/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Har du vært involvert i dette arbeidet?

Ja
Nei
Vet ikke

qV2b - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Hvor nyttig vurderer du at opplegget 'MOOC SkoleVFL 2.2' er eller har vært? Ta stilling til påstandene under om dette.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Jeg har hatt nytte av det i mitt arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Det har vært nyttig for skoleutviklingen ved mitt opplæringscenter	☐	☐	☐	☐	☐
Det har bidratt til bedre opplæring for deltakerne	☐	☐	☐	☐	☐

qV3a - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Ditt opplæringscenter deltar eller har deltatt i prosjektet 'MOOC SkoleVFL for FVO (pilot)' som pedagogisk utviklingsarbeid, initiert av Kompetanse Norge/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Har du vært involvert i dette arbeidet?

Ja
Nei
Vet ikke

qV3b - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Hvor nyttig vurderer du at opplegget 'MOOC SkoleVFL for FVO (pilot)' er eller har vært? Ta stilling til påstandene under om dette.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Jeg har hatt nytte av det i mitt arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Det har vært nyttig for skoleutviklingen ved mitt opplæringscenter	☐	☐	☐	☐	☐
Det har bidratt til bedre opplæring for deltakerne	☐	☐	☐	☐	☐

qV4a - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Ditt opplæringsssenter deltar eller har deltatt i prosjektet 'Intensive lesekurs' som pedagogisk utviklingsarbeid, initiert av Kompetanse Norge/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Har du vært involvert i dette arbeidet?

Ja
Nei
Vet ikke

qV4b - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Hvor nyttig vurderer du at opplegget 'Intensive lesekurs' er eller har vært? Ta stilling til påstandene under om dette.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Jeg har hatt nytte av det i mitt arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Det har vært nyttig for skoleutviklingen ved mitt opplæringsssenter	☐	☐	☐	☐	☐
Det har bidratt til bedre opplæring for deltakerne	☐	☐	☐	☐	☐

qV5a - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Ditt opplæringsssenter deltar eller har deltatt i prosjektet 'Fleksibel opplæring' som pedagogisk utviklingsarbeid, initiert av Kompetanse Norge/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Har du vært involvert i dette arbeidet?

Ja
Nei
Vet ikke

qV5b - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Hvor nyttig vurderer du at opplegget 'Fleksibel opplæring' er eller har vært? Ta stilling til påstandene under om dette.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Jeg har hatt nytte av det i mitt arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Det har vært nyttig for skoleutviklingen ved mitt opplæringsssenter	☐	☐	☐	☐	☐
Det har bidratt til bedre opplæring for deltakerne	☐	☐	☐	☐	☐

qV6a - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Ditt opplæringsssenter deltar eller har deltatt i prosjektet 'Pilot om flerspråklige ressurser og strategier' som pedagogisk utviklingsarbeid, initiert av Kompetanse Norge/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Har du vært involvert i dette arbeidet?

Ja
Nei
Vet ikke

qV6b - Utviklingsarbeid i regi av Kompetanse Norge

Hvor nyttig vurderer du at opplegget 'Pilot om flerspråklige ressurser og strategier' er eller har vært?
Ta stilling til påstandene under om dette.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Jeg har hatt nytte av det i mitt arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Det har vært nyttig for skoleutviklingen ved mitt opplæringscenter	☐	☐	☐	☐	☐
Det har bidratt til bedre opplæring for deltakerne	☐	☐	☐	☐	☐

intro_planer - intro_planer

De neste spørsmålene handler om hvordan læreplanene fungerer.

qAB – qAB

Hvor enig eller uenig er du i påstandene under om forsøkets læreplaner sett under ett.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Læreplanene legger til rette for tverrfaglig arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetansemålene er tilstrekkelig åpne for tilpasning til bruk i språk- og/eller arbeidspraksis	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetansemålene legger til rette for utvikling av begreper og tenkemåter som gir deltakere med liten eller ingen skolegang et godt grunnlag for skolebasert læring	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetansemålene stimulerer til utvikling av kritisk tenkning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen er godt tilpasset voksne	☐	☐	☐	☐	☐

qWintro – qWintro

Du vil nå få noen spørsmål om fag(ene) du underviser i.

Dersom du underviser i flere fag, vil du bli bedt om å svare på de samme spørsmålene om hvert av fagene.

qWNORVmin – Læreplaner

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i norsk for språklige minoriteter?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen den tiden vi har satt av	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen gir i tilstrekkelig grad rom for faglig fordypning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen ivaretar deltakernes behov for å tilegne seg læringsstrategier	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 2 forbereder deltakeren godt nok til overgang til modul 3	☐	☐	☐	☐	☐

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Læreplanen ivaretar systematisk norskopplæring på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen ivaretar kunnskapsdelen i norskfaget på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på arbeidslivet	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på videre utdanning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen er bedre tilpasset målgruppen i kombinasjonsklassen(e) enn ordinær læreplan etter Kunnskapsløftet	☐	☐	☐	☐	☐

qWNORV – Læreplaner

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i norsk?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen den tiden vi har satt av	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen gir i tilstrekkelig grad rom for faglig fordypning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen ivaretar deltakernes behov for å tilegne seg læringsstrategier	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 2 forbereder deltakeren godt nok til overgang til modul 3	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på arbeidslivet	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på videre utdanning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen er bedre tilpasset målgruppen i kombinasjonsklassen(e) enn ordinær læreplan etter Kunnskapsløftet	☐	☐	☐	☐	☐

qWSAFV – Læreplaner

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i samfunnsfag?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen den tiden vi har satt av	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen gir i tilstrekkelig grad rom for faglig fordypning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen ivaretar deltakernes behov for å tilegne seg læringsstrategier	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 2 forbereder deltakeren godt nok til overgang til modul 3	☐	☐	☐	☐	☐
Språklæringsaspektet kommer tydelig til uttrykk i kompetansemålene	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på arbeidslivet	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på videre utdanning	☐	☐	☐	☐	☐

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Læreplanen er bedre tilpasset målgruppen i kombinasjonsklassen(e) enn ordinær læreplan etter Kunnskapsløftet	☐	☐	☐	☐	☐

qWNATV – Læreplaner

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i naturfag?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen den tiden vi har satt av	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen gir i tilstrekkelig grad rom for faglig fordypning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen ivaretar deltakernes behov for å tilegne seg læringsstrategier	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 2 forbereder deltakeren godt nok til overgang til modul 3	☐	☐	☐	☐	☐
Språklæringsaspektet kommer tydelig til uttrykk i kompetansemålene	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på arbeidslivet	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på videre utdanning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen er bedre tilpasset målgruppen i kombinasjonsklassen(e) enn ordinær læreplan etter Kunnskapsløftet	☐	☐	☐	☐	☐

qWMATV – Læreplaner

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i matematikk?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen den tiden vi har satt av	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen gir i tilstrekkelig grad rom for faglig fordypning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen ivaretar deltakernes behov for å tilegne seg læringsstrategier	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 2 forbereder deltakeren godt nok til overgang til modul 3	☐	☐	☐	☐	☐
Språklæringsaspektet kommer tydelig til uttrykk i kompetansemålene	☐	☐	☐	☐	☐
Inndeling av læreplanen i tre versjoner på modul 4 er hensiktsmessig for å oppnå en bedre tilpasset opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på arbeidslivet	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på videre utdanning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen er bedre tilpasset målgruppen i kombinasjonsklassen(e) enn ordinær læreplan etter Kunnskapsløftet	☐	☐	☐	☐	☐

qWENGv – Læreplaner

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen i engelsk?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen den tiden vi har satt av	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen gir i tilstrekkelig grad rom for faglig fordypning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen ivaretar deltakernes behov for å tilegne seg læringsstrategier	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 2 forbereder deltakeren godt nok til overgang til modul 3	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen ivaretar behovene til deltakere som ikke har lært engelsk tidligere	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på arbeidslivet	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen forbereder deltakerne på videre utdanning	☐	☐	☐	☐	☐
Læreplanen er bedre tilpasset målgruppen i kombinasjonsklassen(e) enn ordinær læreplan etter Kunnskapsløftet	☐	☐	☐	☐	☐

qWGRUNN – Læreplaner

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om læreplanen til grunnmodulen?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulene har et omfang som gjør at de lar seg gjennomføre innen den tiden vi har satt av	☐	☐	☐	☐	☐
Grunnmodulen forbereder deltakeren godt nok til overgang til modul 1	☐	☐	☐	☐	☐

qXinfo

Ved en eventuell revidering av læreplanene, hvilke endringer ville du ønsket deg?

Vennligst spesifiser per fag og modul du underviser i.

qXNORVmin – Læreplaner

Norsk for språklige minoriteter

Ved en eventuell revidering av læreplanene, hvilke endringer ville du ønsket deg?

--	--

qXNORV – Læreplaner

Norsk

Ved en eventuell revidering av læreplanene, hvilke endringer ville du ønsket deg?

qXSAFV – Læreplaner

Samfunnsfag

Ved en eventuell revidering av læreplanene, hvilke endringer ville du ønsket deg?

qXNATV – Læreplaner

Naturfag

Ved en eventuell revidering av læreplanene, hvilke endringer ville du ønsket deg?

qXMATV – Læreplaner

Matematikk

Ved en eventuell revidering av læreplanene, hvilke endringer ville du ønsket deg?

qXENGV – Læreplaner

Engelsk

Ved en eventuell revidering av læreplanene, hvilke endringer ville du ønsket deg?

qXGRUNN – Læreplaner

Grunnmodul

Ved en eventuell revidering av læreplanene, hvilke endringer ville du ønsket deg?

qAA – Læreplaner

Ta stilling til påstandene under om bruk av FVO overfor målgruppen i kombinasjonsklassen(e)

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulstrukturen bidrar til en mer fleksibel opplæring for målgruppen	☐	☐	☐	☐	☐
Forsøket bidrar til et kortere opplæringsløp for målgruppen	☐	☐	☐	☐	☐

qY – Læreplaner

Hvor enig eller uenig er du i at FVO-læreplanen i norsk for minoritetsspråklige er bedre tilpasset denne gruppen enn læreplanen i norsk for voksne innvandrere?

Helt uenig

Uenig

Verken enig eller uenig

Enig

Helt enig

qYb – qYb

Du har svart at du er uenig eller helt uenig i at FVO-læreplanen i norsk for språklige minoriteter er bedre tilpasset denne gruppen enn læreplanen i norsk for voksne innvandrere. Kan du vennligst beskrive hvorfor?

qZ – Læreplaner

I hvor stor grad kombinerer du opplæring i fagene med språklæring?

I svært liten grad

I liten grad

Verken liten eller stor grad

I stor grad

I svært stor grad

qAE – Læreplaner

I hvilken grad opplever du følgende som utfordringer med forsøket?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken liten eller stor grad	I stor grad	I svært stor grad
Å tilby tilstrekkelig individuell tilpasning	☐	☐	☐	☐	☐

	I svært liten grad	I liten grad	Verken liten eller stor grad	I stor grad	I svært stor grad
Å vurdere når deltakere kan gå videre til neste modul	☐	☐	☐	☐	☐
Å beslutte hvilket vurderingsuttrykk deltakeren skal få	☐	☐	☐	☐	☐
At vi mangler lærebøker/undervisningsmateriell	☐	☐	☐	☐	☐
At varigheten på det samlede løpet er for kort til at deltakerne får tilstrekkelig læringsutbytte	☐	☐	☐	☐	☐
At deltakerne har mange behov utenom opplæringen, som går utover progresjonen	☐	☐	☐	☐	☐
At en del deltakere kommer inn i FVO med for svake norskferdigheter til å fullføre/ha utbytte av opplæringen	☐	☐	☐	☐	☐
At deltakerne skal lære to språkfag samtidig (engelsk og norsk)	☐	☐	☐	☐	☐
Å sette av tid til det utviklingsarbeidet som forsøket krever	☐	☐	☐	☐	☐
Å samkjøre kommunalt og fylkeskommunalt nivå	☐	☐	☐	☐	☐

q46 – Avslutt

Til slutt, er det noe mer du ønsker å legge til?

Appendiks 3 – Spørreskjema til prosjektledere

intro - intro

Velkommen til denne spørreundersøkelsen, der vi ønsker å få kunnskap om din erfaring med forsøket med forberedende voksenopplæring!

Denne undersøkelsen består av avkrysningsspørsmål og åpne tekstbokser. Du kan skrive inn så mye eller lite som du ønsker i tekstboksene. Dersom du ikke ønsker å skrive noe, kan du gå videre i undersøkelsen.

Takk for at du svarer på undersøkelsen, og lykke til med utfyllingen av skjemaet!

q1 - q1

Vennligst oppgi totalt antall lærerårsverk i FVO ved opplæringssenteret per dags dato.

Dersom det er delvise årsverk, skriv inn som desimaltall med opp til to desimaler.

organisering

I denne delen følger spørsmål om hvordan dere organiserer opplæringen lokalt ved deres opplæringssenter.

qA – qA

Hvor stor andel av de minoritetsspråklige deltakerne ved ditt opplæringssenter starter rett i FVO uten å delta i ordinær norskopplæring først?

Alle

Et flertall

Omtrent halvparten

Et mindretall

Ingen

qB – qB

Du svarte at ingen minoritetsspråklige deltakere starter rett i FVO uten å delta i ordinær norskopplæring først. Kan du utdype hva som er årsaken til dette, og hvor lenge deltakerne typisk sett deltar i norskopplæring før de starter i FVO?

qC - qC

Du svarte at [svar fra qA] av minoritetsspråklige deltakere starter rett i FVO uten å delta i ordinær norskopplæring først. Hva er årsaken til at dette varierer mellom deltakerne, og hvor lenge deltar deltakerne det gjelder i norskopplæring før de starter i FVO?

q4 - q4

Tilbyr dere opplæring etter FVO-læreplanen i norsk for språklige minoriteter til deltakere som bare skal ha norskopplæring?

Ja
Nei

q5 - q5

Tilbyr dere opplæring etter FVO-læreplaner også i andre fag enn norsk for språklige minoriteter til deltakere som i utgangspunktet bare skal lære seg norsk?

Ja
Nei

q5a - q5a

Hva er årsaken til at dere tilbyr opplæring i andre FVO-fag til deltakere som i utgangspunktet bare skal lære seg norsk?

Flere svar mulig.

Øvrige fag benyttes også til språklæring

Grunnleggende fagkunnskaper er viktig for samfunnsdeltakelse i Norge

For å tilby et fulltidsprogram til introduksjonsdeltakere

Det er ikke tilbud om alternativ norskopplæring

Annet, skriv inn: _____

q5b - q5b

Mener du deltakere som i utgangspunktet bare skal lære seg norsk, men som også deltar i andre FVO-fag, får en mer langsom eller raskere progresjon enn hva som ellers ville vært mulig?

Mer langsom
Verken/eller
Raskere

intro_kombinasjonsklasse - intro_kombinasjonsklasse

Velkommen til denne spørreundersøkelsen, der vi ønsker å få kunnskap om din erfaring med forsøket med forberedende voksenopplæring blant innvandrerungdom!

Ditt opplæringssenter tilbyr grunnskoleopplæring til ungdom på en videregående skole. For enkelthets skyld har vi i spørreskjemaet valgt å omtale dette opplæringstilbudet som «kombinasjonsklasse(r)». Dine svar er viktige i vurderingen av om dette er en opplæring som er godt egnet for denne målgruppen.

Denne undersøkelsen består av avkrysningsspørsmål og åpne tekstbokser. Du kan skrive inn så mye eller lite som du ønsker i tekstboksene. Dersom du ikke ønsker å skrive noe, kan du gå videre i undersøkelsen.

Takk for at du svarer på undersøkelsen, og lykke til med utfyllingen av skjemaet!

q100 - q100

Hvilke målgrupper tilbyr dere opplæring til i kombinasjonsklassen(e)?

Flere svar mulig

Personer som får opplæring etter opplæringsloven § 4A-1 andre ledd, det vil si at man har rett til videregående opplæring for ungdom (jf. opplæringsloven §3-1)

Personer under 24 år som har rett til grunnskoleopplæring for voksne, jf. opplæringsloven § 4A-1 første ledd (kommunal elev)

Annet (skriv inn): _____

q102 - q102

Hvor mange klasser er deltakerne fordelt i per dags dato?

Ikke relevant

[NEDTREKKSLISTE FRA 1-40]

q103 - q103

Hvilken aldersgruppe retter tilbudet om kombinasjonsklasse(r) seg mot?

Vennligst beskriv kort

q104 - q104

I hvilken grad vektlegges følgende faktorer i vurderingen av hvilke deltakere som skal tas inn i kombinasjonsklassen(e)?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Deltakeren har høy motivasjon for å delta	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakeren har et grunnleggende norskspråklig nivå	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakeren har et visst faglig nivå	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakeren har behov for tett oppfølging	☐	☐	☐	☐	☐

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Deltakeren har høy sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring etter kombinasjonstilbudet	☐	☐	☐	☐	☐

q104a - q104a

Du har svart at det norskspråklige nivået vektlegges [Svar fra q104] for å delta i kombinasjonsklassen(e). Hvilket norskspråklig nivå mener dere at deltakerne bør ha for å starte i kombinasjonsklassen(e)?

Vennligst beskriv kort.

q104b - q104b

Du har svart at det faglige nivået vektlegges [Svar fra q104] for å delta i kombinasjonsklassen(e). Hva er begrunnelsene for å vektlegge dette og hvilket faglig nivå er det snakk om?

Vennligst beskriv kort.

organisering_kobinasjonsklasse - organisering_kobinasjonsklasse

Du vil nå få noen spørsmål om hvordan dere organiserer tilbudet.

q23 - q23

Slik dere legger opp opplæringen, er det praktisk mulig å kombinere ulike moduler på tvers av fag?

For eksempel at deltakeren samtidig tar modul 1 i ett fag og modul 2 i et annet fag.

Legg en normalsituasjon til grunn.

Nei

Ja, noen moduler og/eller i noen fag

Ja, alle moduler og i alle fag

qD_preAlternativ - qD_preAlternativ

Hvor mange av deltakerne [ved ditt opplæringscenter/i kombinasjonsklassen(e)] vil du anslå at har behov for å delta på ulike moduler i forskjellige fag?

0-24 prosent

25-49 prosent

50-74 prosent

75-100 prosent

qD – qD

Får deltakere [ved ditt opplæringscenter/i kombinasjonsklassen(e)] som har behov for å delta på ulike moduler i forskjellige fag, tilbud om det?

Ja, alle
Ja, noen
Nei

qE – qE

Hva er den normerte varigheten per modul ved deres opplæringscenter?

Med normert varighet mener vi den varigheten dere planlegger at hver modul har. Se bort ifra eventuelle tilfeller der enkelt deltakere bruker kortere eller lengre tid.

	Under et halvt skoleår	Et halvt skoleår	Et helt skoleår	Over et skoleår
Grunnmodulen	☐	☐	☐	☐
Modul 1	☐	☐	☐	☐
Modul 2	☐	☐	☐	☐
Modul 3	☐	☐	☐	☐
Modul 4	☐	☐	☐	☐

qEoppfølging - qE_oppfølging

Du svarte at deres opplæringscenter planlegger under et halvt år i noen moduler. Hvor mange måneder planlegger dere i disse modulene?

	1 måned	2 måneder	3 måneder	4 måneder	5 måneder
Grunnmodulen	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 1	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 2	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 3	☐	☐	☐	☐	☐
Modul 4	☐	☐	☐	☐	☐

qF – qF

Har dere [ved opplæringscenteret/for kombinasjonsklassen(e)] gjort én eller flere av følgende tilpasninger av modulstrukturen?

Flere svar mulig.

Forlenget løp/utvidet tid på modulen(e)

Slått sammen undervisningsgrupper på tvers av moduler

Delt inn skoleåret i perioder

Mulighet for å kombinere FVO med fag i videregående opplæring^{f('qFpipe')}

Introdusert enkelte fag senere i løpet

Annet, skriv inn: _____

fleksibilitet – fleksibilitet

Du vil nå få noen spørsmål om konsekvenser av Covid-19-pandemien, om bruk av ulike læringsarenaer og om grad av fleksibilitet overfor ulike deltakergrupper.

qG_CORONA - qG_CORONA

Hvor lenge har [deres opplæringscenter/tilbudet til kombinasjonsklasser] til sammen vært stengt for fysisk oppmøte, på grunn av Covid-19-pandemien?

Vi er her interessert i det samlede antallet måneder, uavhengig av når dere holdt stengt. Tell ikke med uker eller måneder med ferieavvikling.

Har holdt åpent hele perioden

1-4 måneder

5-8 måneder

9-12 måneder

Mer enn 12 måneder

qH – qH

Vi ønsker å vite hvordan Covid 19-pandemien har påvirket [FVO ved deres opplæringscenter./FVO-tilbudet.]

Flere svar mulig

Pandemien har ført til mer digital undervisning

Pandemien har ført til økt digital kompetanse blant deltakerne

Pandemien har ført til økt digital kompetanse blant ansatte

Pandemien har ført til et dårligere og/eller mindre fleksibelt undervisningstilbud

Pandemien har gjort det vanskelig å prioritere pedagogisk utviklingsarbeid

Pandemien har gjort det vanskelig å tilby praksis/opplæring i bedrift

Annet, skriv inn: _____

qH_oppf - qH_oppf

Du har svart at pandemien har ført til et dårligere/mindre fleksibelt undervisningstilbud.

Kan du beskrive hvordan, og er det noen deltakergrupper det har gått mer utover enn andre?

radgivning - radgivning

Du vil nå få noen spørsmål om rådgivning for deltakerne i kombinasjonsklassen(e)

q105 - q105

Har deltakerne i kombinasjonsklassen(e) tilgang på en eller flere av følgende type rådgivningstjenester ved skolen?

Yrkesrådgivning/karriereveiledning

Sosialpedagogisk rådgivning

Helserådgivning

Minoritetsrådgiver

Nei, ingen av disse

q105a - q105a

Hvor viktig vil du si at tilbudet om rådgivning er for gjennomføringen av FVO?

Svært lite viktig

Lite viktig

Verken eller
Viktig
Svært viktig

vurdering_kombi – Vurdering

Du vil nå få noen spørsmål om vurderingspraksiser for kombinasjonsklassene og om bruk av kompetansebevis om dokumentasjonsordning.

q30 - q30

Tilbys deltakerne i FVO praksis eller opplæring i offentlige eller private virksomheter?

Flere svar mulig

Ja, opplæring i kompetansemål i bedrift

Ja, arbeidspraksis i bedrift

Ja, språkpraksis i bedrift

Ja, annet, skriv inn: _____

Nei

q30a - q30a

Du har svart at deltakere i FVO tilbys arbeidspraksis og/eller språkpraksis. Deltar deltakerne i slik praksis som en integrert del av FVO-opplæringen, eller er det noe deltakerne tilbys utenom FVO?

Praksisen er en del av FVO-tilbudet

Praksisen gis ved siden av FVO

q1 – q1

Du har svart at deltakere i FVO tilbys arbeidspraksis og/eller språkpraksis. Hvilken type deltakere er mest aktuelle for tilbud om praksis?

Flere svar mulig

Alle deltakere

Deltakere som etterspør praksis

Deltakere i introduksjonsprogram

Deltakere som ikke skal ha et eksamensrettet tilbud

Deltakere med langsom progresjon

Deltakere med lavt utbytte av klasseromsbasert opplæring

Deltakere som ønsker å gå ut i arbeid rett etter FVO

Andre, skriv inn: _____

q25 - q25

Vi ønsker å vite noe om hvordan dere tilrettelegger for deltakere som, av ulike grunner, har behov for fleksibilitet i opplæringen.

Vi tilbyr én eller flere dager undervisningsfri i uken

Vi tilbyr kortere undervisningsdager én eller flere dager i uken

Vi tilbyr opplæring på kveldstid i en eller flere moduler

Vi tilbyr opplæring i helger i en eller flere moduler

Vi tilbyr opplæring som intensive samlinger over kort tidsrom i en eller flere moduler

Vi tilbyr fjernundervisning*

Vi tilbyr ikke noen av alternativene over

**Med fjernundervisning mener vi alle metoder som tillater deltakeren å gjennomføre opplæring uten å måtte delta i klasseromsundervisning i noen moduler eller fag*

q25oppfølging - q25_oppfølging

Kan deltakerne selv velge å få noen av disse formene for tilrettelegging?

Flere svar mulig.

Undervisningsfri noen dager i uken

Kortere undervisningsdager

Opplæring på dagtid eller kveldstid

Opplæring på hverdager eller i helger

Opplæring som intensive samlinger

Fjernundervisning

Nei, deltakerne får ikke velge selv

q28 - q28

Hvor lett eller vanskelig er det å legge til rette for organisatorisk fleksibilitet i opplæringen til følgende grupper?

	Svært vanskelig	Vanskelig	Verken/eller	Lett	Svært lett
Deltakere som er i arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakere som har språk-/arbeidspraksis	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakere med omsorgsansvar	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakere med helseutfordringer	☐	☐	☐	☐	☐

Vurdering_ord – Vurdering

Du vil nå få noen spørsmål om vurderingspraksiser ved ditt opplæringssenter og om bruk av kompetansebevis som dokumentasjonsordning.

qJ – qJ

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om vurderingspraksiser [for ditt opplæringssenter/knyttet til kombinasjonsklassen(e)].

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Det jobbes systematisk med vurderingspraksiser [i kollegiet/blant de involverte i kombinasjonsklassene]	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har en felles forståelse av kriteriene som ligger til grunn for vurderingsarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerne har høy kompetanse i vurderingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐

qK – qK

Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om kompetansebevis som dokumentasjonsordning.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Kompetansebevis dokumenterer deltakernes faglige kompetanse på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetansebevis vil gjøre det lettere å gjenoppta opplæring senere	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetansebevis er nyttig overfor arbeidsgivere	☐	☐	☐	☐	☐
Det er administrativt krevende å utstede kompetansebevis	☐	☐	☐	☐	☐

qKa – qKa

Du har svart at du er uenig eller helt uenig i at kompetansebevis fungerer godt som dokumentasjonsordning. Hva er årsaken til at det ikke fungerer godt?

samarbeidkombi – samarbeidkombi

De følgende spørsmålene handler om samarbeid om kombinasjonsklasser, og om hvilke resultater bruk av FVO i kombinasjonsklassen(e) gir.

q107 - q107

Hvem underviser i kombinasjonsklassene?

Både lærere fra kommunen og fra videregående opplæring

Kun lærere fra kommunen

Kun lærere fra videregående opplæring

qAA – qAA

Ta stilling til påstandene under om bruk av FVO overfor målgruppen i kombinasjonsklassen(e).

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Modulstrukturen bidrar til en mer fleksibel opplæring for målgruppen	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-forsøket bidrar til et kortere opplæringsløp for målgruppen	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-forsøket bidrar til et mer individuelt tilpasset opplæringstilbud	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-læreplanene er bedre tilpasset målgruppen i kombinasjonsklassen(e) enn ordinære læreplaner etter Kunnskapsløftet	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-forsøket bidrar til økt forståelse for ansvarsområder på tvers av forvaltningsnivåer (kommune og fylkeskommune)	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-forsøket bidrar til tettere faglig samarbeid mellom kommunale og fylkeskommunale lærere	☐	☐	☐	☐	☐

q108 - q108

Har det vært noen særskilte utfordringer i samarbeidet mellom de involverte partene?

Vennligst beskriv kort.

Samarbeid – Samarbeid

De følgende spørsmålene handler om samarbeid med andre aktører lokalt, og med Kompetanse Norge/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HKdir).

q40 - q40

Hvilke aktører samarbeider dere med i forsøket lokalt?

Flere svar mulig

Ansvarlig etat for introduksjonsprogram

NAV (Her sikter vi til samarbeid som ikke gjelder introduksjonsprogrammet dersom ansvaret for dette ligger i NAV)

Fylkeskommunen/videregående skole

Virksomheter (private og/eller offentlige)

Andre kommunale etater

Kommunale voksenopplæringssentre i andre kommuner

Vi har ikke noe samarbeid

qL – qL

I hvilken grad har forsøket bidratt til bedre samarbeid med disse samarbeidspartene?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken liten eller stor grad	I stor grad	I svært stor grad
Ansvarlig etat for introduksjonsprogrammet	☐	☐	☐	☐	☐
NAV (utenom introduksjonsprogram)	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkeskommunen/videregående skole	☐	☐	☐	☐	☐
Virksomheter (private og/eller offentlige)	☐	☐	☐	☐	☐
Andre kommunale etater	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunale voksenopplæringssentre i andre kommuner	☐	☐	☐	☐	☐

q11 - q11

Har du inntrykk av at de som forvalter introduksjonsprogrammet i din kommune er mer eller mindre positive til å tilby grunnskole til intro-deltakere i dag sammenlignet med før forsøket startet?

Mer positive

Verken/eller
Mindre positive

q38 - q38

Du vil nå få presentert noen påstander om den kontakten du/dere så langt har hatt med Kompetanse Norge/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HKdir) om forsøket med FVO.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Deltakelse i pedagogisk utviklingsarbeid har vært nyttig for skoleutviklingen hos oss	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har fått nødvendige avklaringer innen rimelig tid	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetanse Norge utvikler gode verktøy vi kan ta i bruk i forsøket	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetanse Norges samlinger har vært nyttige for vårt forsøk	☐	☐	☐	☐	☐

planer – planer

De neste spørsmålene handler om hvordan læreplanene i FVO fungerer.

q34 - q34

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

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
FVO-læreplanene er godt tilpasset voksnes behov	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-læreplanene er godt tilpasset minoritetsspråkliges behov	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-læreplanene forbereder deltakerne på arbeidsliv	☐	☐	☐	☐	☐
FVO-læreplanene forbereder deltakerne på utdanning	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetansemålene er tilstrekkelig åpne for tilpasning til bruk i språk- og/eller arbeidspraksis	☐	☐	☐	☐	☐

Avsluttende – Avsluttende

Nå vil du få spørsmål om hva som har fungert bra og mindre bra i forsøket.

q44 - q44

I hvilken grad har ditt opplæringscenter opplevd følgende utfordringer i forsøket med FVO?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Å tilby tilstrekkelig individuell tilpasning	☐	☐	☐	☐	☐
Å parallelllegge fag	☐	☐	☐	☐	☐

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Å vurdere når deltakere kan gå videre til neste modul	☐	☐	☐	☐	☐
Mangel på lærebøker/undervisningsmateriell	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelfull støtte til livsopphold for deltakere	☐	☐	☐	☐	☐
En del deltakere kommer inn i FVO med for svake norskferdigheter til å fullføre/ha utbytte av opplæringen	☐	☐	☐	☐	☐
Redusert deltakerantall	☐	☐	☐	☐	☐
Å samkjøre kommunalt og fylkeskommunalt nivå	☐	☐	☐	☐	☐

Q44a - Q44a

Hvilke konsekvenser har redusert deltakerantall hatt for dere?

Flere svar mulig

Vi har nedbemannet

Vi har slått sammen moduler

Det er mer utfordrende med individuell tilrettelegging

Vi har prioritert organisatoriske aspekter foran pedagogisk utviklingsarbeid

Vi har redusert tilbudet, vennligst beskriv hvordan:

Annet, vennligst beskriv: _____

intro_kombiledere - intro_kombiledere

Velkommen!

Denne undersøkelsen handler om hvordan ditt opplæringssenter organiserer seg med tanke på kombinasjonsforsøket, hvor deltakerne samtidig tar fag fra modulbasert forberedende voksenopplæring og modulbasert fag- og yrkesopplæring.

Undersøkelsen består av avkrysningsspørsmål og åpne tekstbokser. Du kan skrive inn så mye eller lite som du ønsker i tekstboksene. Dersom du ikke ønsker å skrive noe, kan du gå videre i undersøkelsen. Takk for at du svarer på undersøkelsen, og lykke til med utfyllingen av skjemaet!

intro_andre - intro_andre

De neste spørsmålene handler om kombinasjonsforsøket.

q200 - q200

I hvilken grad vektlegger dere følgende faktorer i vurderingen av hvilke deltakere som tas inn i kombinasjonsforsøket?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Deltakeren har høy motivasjon for å delta	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakeren har et grunnleggende norskspråklig nivå	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakeren har et visst faglig nivå	☐	☐	☐	☐	☐

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Deltaker ønsker en yrkesfaglig retning vi tilbyr i MFY	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakeren har relevant yrkesbakgrunn	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakeren har høy sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring	☐	☐	☐	☐	☐

q201filter - q201filter

Vektlegger dere andre faktorer i vurderingen av hvilke deltakere som skal tas inn i kombinasjonsforsøket

Vi tenker her på faktorer som ikke var listet opp i forrige spørsmål.

Ja
Nei

q201 - q201

Kan du kort beskrive faktorene dere vektlegger?

q202filter - q202filter

Er det satt en grense for hvor tidlig en deltaker i opplæringsløpet i FVO kan tas inn i kombinasjonsforsøket?

Ja
Nei

q202 - q202

Kan du kort beskrive hvor tidlig i opplæringsløpet deltakerne kan tas inn/hvilken modul deltakerne må ha fullført?

q203 - q203

Kan du beskrive kort hvordan dere tilpasser opplæringen i FVO til opplæringen i MFY for å gi deltakerne et helhetlig opplæringsløp?

Her tenker vi for eksempel på om opplæringen i FVO yrkesrettes til deltakernes lærefag, om det gis opplæring i kompetansemål i FVO i bedrift, om det gis opplæring i lignende temaområder i FVO og MFY i samme tidsrom eller annet.

q204 - q204

Hva opplever dere som de mest sentrale utfordringene i kombinasjonsforsøket?

Vennligst beskriv kort

q205 - q205

Hvor enig eller uenig er du i påstandene under om kombinasjonsforsøket?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Kombinasjonsforsøket bidrar til en mer fleksibel opplæring for målgruppen	☐	☐	☐	☐	☐
Kombinasjonsforsøket bidrar til et kortere opplæringsløp for målgruppen	☐	☐	☐	☐	☐
Kombinasjonsforsøket bidrar til et mer individuelt tilpasset opplæringstilbud	☐	☐	☐	☐	☐
Kombinasjonsforsøket bidrar til økt forståelse for ansvarsområder på tvers av forvaltningsnivåer (kommune og fylkeskommune)	☐	☐	☐	☐	☐
Kombinasjonsforsøket bidrar til tettere faglig samarbeid mellom kommunale og fylkeskommunale lærere	☐	☐	☐	☐	☐
Det bør satses videre på opplæringsløp for voksne som kombinerer grunnskole og fag- og yrkesopplæring	☐	☐	☐	☐	☐

q206 - q206

Hvordan fungerer samarbeidet med prosjektledelsen i MFY-delen av kombinasjonsforsøket?

Svært dårlig
Dårlig
Verken godt eller dårlig
Godt
Svært godt

q206a - q206a

Hva ved samarbeidet med ledelsen i MFY er det som ikke har fungert så godt?

Vennligst beskriv kort

q207 - q207

Hvordan fungerer samarbeidet med NAV om å sikre livsopphold for deltakerne i kombinasjonsforsøket?

Svært dårlig
Dårlig
Verken godt eller dårlig
Godt
Svært godt

q207a - q207a

Kan du beskrive kort hva som har fungert dårlig i samarbeidet med NAV om livsopphold for deltakerne?

q208 - q208

Hva mener du skal til for at opplæringsløp for voksne som kombinerer grunnskoleopplæring med fag- og yrkesopplæring skal fungere godt?

Vennligst beskriv kort

q46 - q46

Til slutt, er det noe mer du ønsker å legge til?



IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap