

Tove Mogstad Aspøy og Torgeir Nyen

Bedre gjennomføring i videregående opplæring

Evaluering av kvalifiseringsmodeller i og etter
Vg2 yrkesfag og i Vg3 påbygg

Sluttrapport

Tove Mogstad Aspøy og Torgeir Nyen

Bedre gjennomføring i videregående opplæring

**Evaluering av kvalifiseringsmodeller i og etter
Vg2 yrkesfag og i Vg3 påbygg**

Sluttrapport

© Fafo 2016

ISBN 978-82-324-0330-1 (papirutgave)

ISBN 978-82-324-0331-8 (nettutgave)

ISSN 0801-6143 (papirutgave)

ISSN 2387-6859 (nettutgave)

Omslagsfoto: Colourbox.com

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
Summary.....	12
1 Innledning	17
1.1 Bakgrunnen for kvalifiseringstiltakene	17
1.2 Målet med tiltakene	19
1.3 Problemstillinger	21
1.4 Disposisjonen av rapporten	22
2 Datagrunnlag og metode.....	23
2.1 Kvantitative data	23
2.2 Kvalitative data	25
3 Organisering og resultater	31
3.1 Innledning	31
3.2 Modell 1 Veien til læreplass	31
3.3 Modell 2 Læreplasskurs	34
3.4 Modell 4 Forsterket Vg3 påbygg.....	38
3.5 Modell 5 «Tett på Vg2 yrkesfag»	41
3.6 Oppsummering	43
4 Hva gir vellykkede utfall?	45
4.1 Innledning	45
4.2 Sosial støtte og felles læringsintensjoner (alle modeller)	46
4.3 Formidling til læreplass	50
4.4 Pedagogisk støtte i påbyggstiltaket og «Tett på»	56
4.5 Læreplasskursene og «Tett på» i helheten	61
4.6 Potensialet for varig endring	66
4.7 Oppsummering.....	71

5 Kvalifiseringstiltak i videregående opplæring	73
5.1 Hvilke trekk ved modellene for kvalifisering gir vellykkede utfall?	73
5.2 Støtteordninger som statlige virkemidler	74
5.3 Trenger vi disse tiltakene i videregående opplæring?	77
Litteratur	79

Forord

Økt gjennomføring i videregående skole krever ulike tiltak, som rettes mot ulike deler av det videregående skoleløpet. Fire ulike kvalifiseringstiltak ble gjennomført i videregående skole i løpet av skoleåret 2014–2015 og 2015–2016. Alle tiltakene er rettet mot kritiske faser i den videregående opplæringen: overgangen fra Vg2 til læretid, Vg2 yrkesfag og Vg3 påbygg til generell studiekompetanse.

Alle landets fylkeskommuner har gjennomført minst ett av tiltakene. Vi har evaluert tiltakene i begge disse skoleårene. Denne rapporten er andre og siste rapport i evalueringen av kvalifiseringstiltakene. Rapporten bygger på et omfattende kvalitativt datamateriale, i tillegg til data innrapportert fra fylkeskommunene. I delrapporten la vi vekt på å beskrive organiseringen av tiltakene. I tillegg til å presentere resultatene av tiltakene, legger vi i denne rapporten særlig vekt på hvilke sider ved ordningene som gir gode resultater. Vi diskuterer også hvilken plass slike tiltak bør ha i videregående opplæring som helhet.

Rapporten er skrevet av Tove Mogstad Aspøy og Torgeir Nyen. Anna Hagen Tønder har vært kvalitetssikrer. Vi takker henne for verdifulle råd og innspill! Vi vil også takke oppdragsgiver, Utdanningsdirektoratet, for godt samarbeid underveis. Videre vil vi takke alle som har latt seg intervjuet og bidratt med informasjon på andre måter, i begge runder i evalueringen: ansatte i alle landets fylkeskommuner, arbeidsgivere, lærere, rådgivere og ansatte i NAV og Oppfølgingstjenesten, og ikke minst elever. En stor takk gir vi til skoleledere og lærere som tok imot oss på skolebesøk. Bente Bakken har bidratt med grundig korrekturlesning og har sammen med Agnet Kolstad ferdigstilt rapporten på beste måte – tusen takk til dere i Fafos informasjonsavdeling! Forfatterne står ansvarlige for eventuelle feil og mangler i rapporten.

Fafo, november 2016

Tove Mogstad Aspøy
Torgeir Nyen

Sammendrag

Om tiltakene og evalueringen

I skoleårene 2014/2015 og 2015/2016 gjennomførte landets fylkeskommuner ulike tiltak med støtte fra Utdanningsdirektoratet med sikte på å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Tiltakene er rettet mot kritiske faser i den videregående opplæringen. Samtidig spenner de vidt: de er relatert både til arbeidet med å få flere elever ut i lære, og til styrking av det pedagogiske innholdet i skolen.

Utprøvingen av tiltakene ble gjennomført i sammenheng med «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring», som varer ut 2016. De har sin bakgrunn i Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei*, og bygger på forslaget om å prøve ut modeller for kvalifisering mellom det andre og det tredje året i videregående opplæring. Kvalifiseringstiltakene gjelder for elever som står i fare for å falle fra Vg2 yrkesfag, ikke å få læreplass eller som ikke har faglige forutsetninger for å gjennomføre Vg3 påbygging til generell studiekompetanse.

I det korte læreplasskurset (modell 1) skal elevene gjennomføre et kort kurs på 20 timer. Det lange læreplasskurset (modell 2) har lengre varighet, fra én til tre måneder. Et forsterket pedagogisk opplegg (modell 4) ble gjennomført ved et utvalg av skoler for å øke gjennomføringen for påbyggselevne. I 2014 ble det også organisert et intensivkurs (modell 3) før skolestart på Vg3 for elever som hadde behov for å ta opp fag de ikke hadde bestått. På grunn av mangel på interesse blant fylkeskommunene, ble ikke denne modellen gjentatt i 2015, og vi vier ikke plass til den her. I 2015 ble det for første gang prøvd ut et tiltak rettet mot elever som blir vurdert til å ha utfordringer med å fullføre Vg2 yrkesfag, «Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5).

Tiltakene ble organisert for to ulike årskull i skoleårene 2014/2015 og 2015/2016. Evalueringen er basert på intervjuer gjennomført i 2014/2015 og 2016, samt tall for resultater av læreplasskursene og påbyggstiltaket (modell 4) fra 2016. Intervjuene har form av semistrukturerte dybdeintervjuer, både over telefon og ansikt til ansikt, med prosjektledere i fylkeskommunene, kursarrangører, lærere, elever, arbeidsgivere og andre involverte aktører i et utvalg av fylkene som gjennomførte de ulike tilbudene. I en delrapport fra evalueringen (Aspøy & Nyen 2015a) er organiseringen av tilbudene, innholdet, forventningene i forkant og erfaringene underveis, beskrevet. I denne slutt-rapporten i evalueringen analyserer vi i hvilken grad tiltakene har ført til at flere har fått læreplass eller bestått Vg3 påbygg eller Vg2 (kapittel 3). Hovedvekten av analysene ligger likevel på hva det er ved tiltakene som påvirker om de gir vellykkede utfall i form

av læreplasser og bestått Vg2 eller Vg3 påbygg (kapittel 4). Vi beskriver videre hvordan tiltakene fungerer innenfor videregående opplæring som helhet (kapittel 4 og 5), og drøfter det normative spørsmålet om vi trenger disse tiltakene. Vi gir også vurdering av modellutprøvingene ut fra noen normative kriterier for vurdering av slike statlige støttetiltak (kapittel 5).

Resultater og suksessfaktorer

Intervjuene viser at selv om læreplasskursene (modell 1 og 2), «Tett på» (modell 5) og påbyggstiltaket (modell 4) er ulike og har ulike målgrupper, finnes noen felles suksessfaktorer. De to viktigste felleselementene er betydningen av veiledningssamtaler og kartlegging av faglige og sosiale behov i oppstarten, og at det er gode relasjoner mellom voksenperson og elev. Kvalifiseringstiltakene krever dermed håndplukkede personer som evner å skape gode relasjoner til elevene. For elevene har det nok liten betydning hvilken organisasjon denne personen tilhører, så lenge dette er en person med sosial, pedagogisk og relevant faglig dyktighet, som stiller krav og viser en genuin interesse for deltakerne.

Det korte læreplasskurset har vært gjennomført som et generelt tilbud på Vg2 eller som informasjonsmøter for alle uten læreplass, men i noen fylker også som ett intensivt kurs på én til fem dager for en mindre gruppe elever. Vi finner tre former for organisering av det lange læreplasskurset, der enten fylkeskommunen selv står for organiseringen, fylkeskommunen delegerer ansvaret til skolene, eller til en ekstern aktør. I de fleste tilfeller er det lange læreplasskurset delt i to bolker, der to til fire uker består av undervisning om blant annet det å finne læreplass og arbeidslivets spilleregler, mens én til tre måneder består av praksis ute i bedrift.

I tillegg til sosialpedagogisk kompetanse er en viktig suksessfaktor for å styrke deltakerne i formidlingsarbeidet, at instruktørene i læreplasskurset har et bredt nettverk i arbeidslivet og fortrinnsvis også kjennskap til den enkeltes fagområde. At undervisningen gjøres på andre måter enn ordinær tavleundervisning, er også positivt – for eksempel speed-dater med arbeidsgiver og rollespill.

Å være utplassert i praksis kan føre til læreplass, eller gi en relevant arbeidsreferanse. I noen tilfeller blir praksisarbeidet kun arbeidspraksis, og ikke faglig relevant. Kursdeltakerne er i all hovedsak uten elevstatus i denne perioden, og de har heller ikke lærlingstatus eller status som arbeidstakere. Dermed faller de mellom to stoler når det gjelder rett til økonomisk tilskudd.

Målgruppen for læreplasskursene varierer. I åtte av fylkene får alle som står uten læreplass, et tilbud. Andre steder er kursene, først og fremst etter modell 2, et tilbud til ungdommer som ikke regnes for å være kvalifiserte til å få læreplass. Generelt innebærer dette at de mangler vurdering eller har strykkarakterer i ett eller flere fag. Atter andre gir kun et tilbud om læreplasskurs innenfor fag der det er læreplasser å få. Sam-

menhengen med alternativ Vg3 varierer. I de fleste tilfeller er det lange læreplasskurset et selvstendig tiltak. Ungdommer uten læreplass får et tilbud om alternativ Vg3 enten i stedet for eller i tillegg til det lange læreplasskurset.

I gjennomsnitt var 27 prosent av deltakerne i det korte læreplasskurset registrert med lærekontrakt i 2015. I det lange læreplasskurset var 30 prosent registrert med lærekontrakt samme år. Særlig med hensyn til det korte læreplasskurset (modell 1) er det vanskelig å vurdere om disse har fått lærekontrakt som følge av kurset, eller om de ville ha fått det uansett – tiltakene er svært kortvarige og kommer på et tidlig tidspunkt, like før eller like etter sommerferien. Mange andre forhold kan ha påvirket utfallet etter dette. Også for det lange læreplasskurset (modell 2) er det andre forhold enn kurset som kan påvirke utfallet. Intervjuer med elever og lærere tyder likevel på at det lange læreplasskurset har gitt noen av deltakerne bedre forutsetninger for å skaffe seg læreplass.

Modell 4 omfatter mange ulike pedagogiske styrkingstiltak, også innenfor det enkelte fylke og den enkelte skole. Kombinert med at vi kun har ufullstendige data på hvordan det har gått med elevene, er det vanskelig å si noe sikkert om elevene i større grad har fullført og bestått som følge av tiltaket.

Tiltaket «Tett på» (modell 5) skiller seg ut fra de andre tiltakene ved at det er skolene, i det minste i vårt utvalg, som har tatt initiativ til å søke om midler hos Utdanningsdirektoratet. Målene er sammensatte, og hvert tiltak er unikt. I grove trekk innebærer tiltaket økt pedagogisk og sosial støtte rettet mot elevene i Vg2, men i ett tilfelle også Vg1, yrkesfag.

Både påbyggstiltaket (modell 4) og «Tett på» (modell 5) består i stor grad av pedagogisk støtte. For begge tiltakene kan frivillige ekstratiltak ha den ulempen at de ikke fanger opp de som trenger det mest. Samtidig kan gruppeundervisning som foregår parallelt med ordinær undervisning virke stigmatiserende. Dette er et dilemma som må vurderes i hvert enkelt tilfelle. En slik vurdering krever igjen at lærerne bruker tid på å kartlegge i forkant. Tolærerundervisning kan fungere godt dersom lærerne har et felles undervisningsopplegg. Det sosiale aspektet er særlig vektlagt i «Tett på», med vekt på veiledningssamtaler og eierskap til egen læring.

Tiltakenes plass i videregående opplæring

Et overordnet spørsmål er hvilken plass disse tiltakene skal ha i videregående opplæring. Mange, både blant fylkeskommuner, lærere og elever, påpeker at opplæringsinnholdet i læreplasskurset burde ha kommet tidligere, allerede i Vg2 eller kanskje til og med i Vg1. For mange elever kan det være viktig å få denne opplæringen utenfor klasseromskonteksten, slik som i læreplasskurset. Dersom det beste fra læreplasskursene skal integreres i opplæringsløpet, er det viktig at denne opplæringen ikke bare oppleves som en del av den vanlige skolehverdagen på Vg2, og at den gis i en annen form enn i dag, hvor aktører som bedrifter og opplæringskontor trekkes inn. Dersom man lykkes i å ta det

beste fra læreplasskursene inn i Vg1 og Vg2, vil man kunne redusere nødvendigheten av læreplasskursene. Behovet for det korte læreplasskurset kan kanskje elimineres helt ved gode tiltak i Vg2.

Det vil likevel alltid være noen elever som står uten læreplass når sommeren kommer. Disse må tidlig få et tilbud som er kvalifiserende, der man unngår at de går over lang tid i ulønnet praksis i et løp som ikke er kvalifiserende. Lang praksistid innebærer i verste fall at deltakerne går rundt i et praksisvakuum i tre måneder, med en uavklart status. En bedre løsning kan være å la elevene få et tilbud om en kortere utgave av modell 2 etter sommerferien, enten helt uten eller med en svært begrenset praksisperiode.

Modell 4 og modell 5 reiser i mindre grad prinsipielle problemstillinger knyttet til helheten støttetiltakene inngår i. Pedagogisk og sosial styrking i Vg2 yrkesfag og Vg3 påbygg er positivt. Støtten har gått til områder som det er godt belegg for å si at er kritiske i den videregående opplæringen. Støtten har påvirket hvilken opplæring som er gitt til elevene, noe som også er positivt. Det kan likevel innvendes at pedagogiske støttetiltak på påbygg «lapper på» et mer grunnleggende systemproblem innenfor videregående opplæring. Mange som går påbygg møter en krevende opphopning av fellesfag i det tredje året. Dette problemet kan ikke løses med pedagogiske støttetiltak alene, men må møtes med tiltak som påvirker hvor mange elever som velger å gå påbygg.

Statlig støtteordning

To kriterier for å vurdere statlige støtteordninger er om de skaper varige forbedringer lokalt, og om de bidrar til oppbygging av en kunnskapsbase av hvilke typer tiltak som virker og ikke virker under ulike forutsetninger. Som tiltaksmodeller er modell 4 og 5 vanskelige å vurdere, fordi støtten er brukt til så mange ulike typer tiltak. Skolene har prøvd å bruke støtten slik at den gir best mulig nytte, og ikke først og fremst til å teste ut bestemte modeller. Variasjonen gjør det imidlertid vanskelig å lære av tiltakene gjennom en evaluering, noe som kan ses som en svakhet ved disse støtteordningene. Derimot er tiltak etter modell 2 (langt læreplasskurs), og i en viss grad modell 1 (kort læreplasskurs), lettere å vurdere som modeller, fordi retningslinjene har vært strammere, og det er mindre forskjeller i gjennomføringen av tiltakene lokalt.

Ettersom tiltakene ikke er ferdige, kan vi ikke si sikkert om de vil bli videreført etter at støtteordningene faller bort. Intervjuene viser at noen fylkeskommuner og skoler har tatt aktive skritt for at tiltakene skal gi en varig forbedring av hvordan skolene og fylkeskommunen jobber. Noen fylker og skoler har hatt et uttalt mål om å få til varig endring i form av bedre formidlingsarbeid, bedre samarbeid mellom ulike aktører både innenfor og utenfor skolen, og bedre oppfølging av elevene. I forbindelse med «Tett på» og påbyggstiltaket dreier dette seg først og fremst om bedre samarbeid innad i skolen, og en styrket elevveiledning. I forbindelse med læreplasskursene er det et mål blant mange av fylkeskommunens rådgivere at skolene skal jobbe bedre med

formidling til læreplass, slik at man kan slippe å organisere læreplasskurs på høsten. Å la skolene selv få ansvaret for organiseringen av det lange læreplasskurset, blir av noen forstått som et middel for å nå dette målet. Kvalifiseringstiltakene er likevel i liten grad utformet fra Utdanningsdirektoratet med tanke på varig forbedring. Det ligger så vidt vi kan se ikke elementer i retningslinjene som legger vekt på dette. Dette øker faren for at den statlige støtten kan ende opp som kortvarig støtte til gode formål, men ikke til varig forbedring.

Summary

About the measures and the evaluation

With support from the Norwegian Directorate for Education and Training, the Norwegian counties implemented various measures to improve school completion during the school years 2014/2015 and 2015/2016. Although the measures are all aimed at critical phases in upper secondary school education, they also have a broad span, concentrating on both working to find apprenticeships and enhancing the pedagogical content in the classroom.

The measures were tried out in relation to the “Program for increased completion in upper secondary school”, which will continue through 2016. They can be traced back to the white paper 20 (2012-2013) *On the right way* and they are embedded in the proposition to try out various qualification models between the second and the third year of upper secondary education. The qualification measures apply to students at risk of dropping out of the Vg2 vocational track or not getting an apprenticeship, and students who do not have the educational qualifications to complete Vg3 supplementary studies qualifying for higher education.

The short apprenticeship course (model 1) is a short course of 20 hours. The long apprenticeship course (model 2) is of longer duration, from one to three months. Extra pedagogical support (model 4) was implemented at certain schools in order to improve completion of Vg3 supplementary studies. An intensive course for retaking subjects was organised in 2014 (model 3). Due to lack of interest among the counties, this model was not repeated in 2015. Extra support aimed at helping students to complete Vg2 vocational studies, “Hands on Vg2 vocational studies”, (model 5) was organised for the first time in 2015.

The measures were organised for two different school cohorts in school years 2014/2015 and 2015/2016. The evaluation draws on interviews conducted in 2014/2015 and 2016, as well as quantitative results from the apprenticeship courses and the extra pedagogical support (model 4). The interviews were conducted as semi structured in-depth interviews, both by phone and in person, in a selection of counties. Interviewees were project leaders in the county administration, course leaders, teachers, students, employers and other actors. The main topic of the first report (Aspøy & Nyen 2015a) is the organisation of the measures, content, prior expectations and experiences along the way. One of the aims of the final report of the evaluation is to assess whether they lead to successful results in terms of more apprenticeships and completion of

Vg2 or Vg3 (chapter 3). What is given most attention in the analyses, however, is what characterises measures leading to such successful results (chapter 4). Further on, we describe the role the measures play in upper secondary education as whole (chapter 4 and 5), and we discuss the normative question of whether these measures are necessary. We also give an account of the trials of the various model based on certain normative criteria for the evaluation of such public support measures.

Results and success factors

The interviews make evident that even though the apprenticeships courses (models 1 and 2), “Hands on Vg2” (model 5) and the Vg3 measure (model 4) are different in terms of content and target groups, some shared factors leading to success can be detected. The most important common features are the value of early guidance and mapping of educational and social needs, and the importance of good relations between course leaders/teachers and students. The qualification measures call for handpicked professionals with the ability to create such relations. The organisational affiliation of the instructor or teacher is probably of lesser importance to the students, as long as he or she is socially and pedagogically qualified and also possess the relevant technical or educational skills. This person must make clear demands on the students but also demonstrate a genuine interest in them.

The short apprenticeship course was conducted as either a general Vg2 offering or as informational meetings aimed at all students without apprenticeships. In some counties, however, the course was organized as an intensive course with a duration of one to five days for a small group of participants. We found three different ways to organise the long apprenticeship course: i) the county administration takes care of the organisation, ii) the county administration delegates the responsibility to the schools, or iii) the county administration delegates the responsibility to an external actor. In most cases, the course consists of two modules, with two to four of school-based training in, among other things, finding an apprenticeship and the ground rules of working life, and one to three months of trainee work.

In addition to social and pedagogic competencies, a key success factor to strengthen the participants in their efforts to find apprenticeships is that the instructor have a broad professional network and, preferably, relevant vocational knowledge. It is also key that the training is more creative than traditional blackboard teaching – including activities such as speed dating with employers and role playing.

Trainee work can potentially lead to an apprenticeship or provide a relevant reference. In some cases, the trainee work remains only work experience with no vocational relevance. The course participants are normally deprived of their student status and they are not apprentices or employees. Thus, they fall between the cracks regarding financial support.

The target group for the apprenticeship courses varies. In eight of the counties, the course is offered to all students without an apprenticeship. In other counties, the courses, – first and foremost the long course – are offered to young people who are not considered qualified to find an apprenticeship. This is generally because they have not been assessed or have failed one or more subjects. In other counties, the course is only offered to people within subjects where there are no apprenticeships. The course's relation to alternative Vg3 varies. In most cases, the long course functions as an isolated measure. People without an apprenticeship are offered alternative Vg3 either instead of or in addition to the long course.

On average, 27 per cent of the participants in the short apprenticeship course were registered with an apprenticeship contract in 2015. In the long course, the share was 30 per cent the same year. Regarding the short course, it is difficult to judge whether the students found apprenticeships as a direct consequence of course participation or whether they would have found them anyway – the measures are short-term and come at an early stage – just before or right after summer break. Many other factors may subsequently affect the outcome.

Model 4 comprises many different pedagogical measures, both within counties and within schools. Combined with data deficiencies on student outcomes it is difficult to judge whether these measures have increased completion rates.

The measure “Hands on” stands out from the other measures in that the initiative came from the schools, at least in our sample. The measures are complex and every example unique. Roughly speaking, they entail increased pedagogical and social support for students in Vg2 vocational studies, but in at least one case, also Vg1.

The Vg3 measure (model 4) and “Hands on” (model 5) consist largely of pedagogical support. A downside of voluntary support is that it does not necessarily reach those who need it the most. Group teaching parallel to ordinary training can, however, be stigmatizing. This dilemma has to be taken into account in each individual case. This again requires that the teachers take the time to chart student proficiency beforehand. A dual teacher system can work if the teachers have a joint training plan. The social aspect weighs heavily in “Hands on”, focusing especially on personal guidance and taking ownership of training.

The measures as part of upper secondary education

An overarching question is where these measures fit in upper secondary education as a whole. Many people, county administrations, teachers and students alike, point out that what is taught in the apprenticeship courses should have been integrated in Vg2 and maybe even in Vg1. Receiving this training outside of the classroom context can be important for many students. If the best aspects of the apprenticeship courses are to be integrated in ordinary training, it is important that training is not perceived

as just another regular school day in Vg2, and that it is given in another form, which includes the participation of actors such as employers and training offices. A successful integration of what works in the courses in Vg1 and Vg2 would reduce the demand for the apprenticeship courses. Good measures in Vg2 may eliminate the need for the short apprenticeship course completely. Nevertheless, some students will always find themselves without an apprenticeship when summer break comes to an end. These students need a qualifying training scheme which does not include long-term unpaid and non-qualifying trainee work. At worst, long trainee periods leave participants wandering around in a trainee vacuum for three months with an unsettled status. A better solution could be a shorter version of the model after summer break, either without or with only a very limited trainee period.

Models 4 and 5 raise fewer questions on the grounds of principles. Pedagogical and social support in Vg2 vocational studies and Vg3 supplementary studies are a good thing. The support has been aimed at areas that are evidently crucial in upper secondary education. An important consideration is, however, that pedagogical support in Vg3 supplementary studies is an attempt to provide a quick fix to what is a fundamental systemic problem in upper secondary education. For many students, the third year entails a demanding accumulation of core subjects. This issue cannot be solved through pedagogical support measures alone, but should be met with measures which influence how many students go on to choose Vg3 supplementary studies.

National supportive measures

The assessment of national supportive measures can be based on two criteria: whether they lead to permanent improvement locally and whether they contribute to a knowledge base for how different measures work under which circumstances. As support models, both models 4 and 5 are hard to assess because the support has been used on many different measures. Schools have tried to make the best possible use of the support and the testing of models has been secondary. Variation makes it hard to learn from the measures through evaluation, and this could be regarded as a weakness of the supportive measures. Model 2 (long apprenticeship courses) and, to some extent, model 1 (short apprenticeship course), are easier to assess as models due to both clearer guidelines and less local variation.

Do the national supportive measures lead to permanent improvements or is it business as usual when the support is gone? As the measures are not yet completed, it is uncertain if they will be continued when the support is no longer there. The interviews show that some counties and schools aim to change how they work. Some counties and schools explicitly stated that they want to improve how they work with finding apprenticeships, how they collaborate with actors within and outside the school, and how they follow-up with students. Regarding “Hands on” and the Vg3 measure,

this entails better collaboration within schools and strengthening student guidance. Regarding the apprenticeship courses, many counties and schools aim to do a better job finding apprenticeships in order to make courses in the autumn redundant. Letting schools themselves organize the long apprenticeship courses is seen by some as means of achieving this goal. Even so, as far as we can see there are no elements in the measures' guidelines that emphasise the goal of systemic change. This increases the risk that national support functions as short-term support not leading to permanent improvement.

1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi erfaringer med fire ulike kvalifiseringstiltak som ble gjennomført i videregående skole i løpet av skoleåret 2014–2015 og 2015–2016. Tiltakene er rettet mot kritiske faser i den videregående opplæringen. Samtidig spenner de vidt: de er relatert både til arbeidet med å få flere elever ut i lære, og til styrking av det pedagogiske innholdet i Vg2 yrkesfag og Vg3 påbygg.

Utprøvingen av tiltakene ble gjennomført i sammenheng med «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring», som varer ut 2016.¹ De har sin bakgrunn i Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei*, og bygger på forslaget om å prøve ut modeller for kvalifisering mellom det andre og det tredje året i videregående opplæring. Tiltakene er utarbeidet av en arbeidsgruppe med representanter fra et utvalg av fylkeskommuner, nedsatt av Utdanningsdirektoratet. Kvalifiseringstiltakene gjelder for elever som står i fare for å falle fra Vg2 yrkesfag, ikke å få læreplass eller som ikke har faglige forutsetninger for å gjennomføre Vg3 påbygging til generell studiekompetanse.

1.1 Bakgrunnen for kvalifiseringstiltakene

Retten til videregående skole ble lovfestet med Reform 94. 97 prosent av alle ungdommer som avslutter ungdomskolen begynner på enten yrkesfaglige eller studieforberevende linjer (Bäckman et al. 2015). Likevel er det mange som ikke fullfører. Frafall i videregående skole har vært et tema siden Reform 94, og debatten har blitt intensivert det siste tiåret (Reegård & Rogstad 2016).

Kvalifiseringstiltakene har sin bakgrunn i en målsetting om å få ned det høye frafallet i videregående opplæring. Alle tiltakene har som fellesnevner at de søker å påvirke trinn og overganger som har vist seg å være kritiske for gjennomføring av videregående opplæring. Andelen som avbryter videregående skole før de har fullført, er størst på yrkesfag. Reegård og Rogstad (2016:10–11) oppsummerer fire hovedforklaringer på hvorfor det er slik. En vanlig forklaring som gjør seg særlig tydelig i statistikken, er betydningen av sosial bakgrunn. Denne forklaringen sier imidlertid lite om hvilke

¹ <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>

mekanismer som ligger bak det at noen velger å slutte i videregående opplæring. En annen type forklaringer er derimot knyttet til skolens innhold, og for noen kan årsakene nøstes tilbake til deres erfaringer fra skolens første år. En tredje type forklaring handler om at koblingen mellom skole og arbeidsliv er for svak, noe som kan virke demotiverende på mange elever som har sett for seg mer yrkesorientert og praktisk opplæring. En fjerde forklaring er knyttet til mangelen på læreplaner. Yrkesfaglig videregående opplæring i Norge følger for det meste hovedmodellen med to år som elev i skole og to år som lærling i bedrift. Å la lærlingordningen være en del av kjernen i all yrkesfaglig opplæring, har fordeler. Såkalte «læretidsbaserte» systemer for fagopplæring (se Schlicht-Schmälzle & Busemeyer 2013) forenkler overgangen mellom skole og arbeidsliv. Mange lærlinger, særlig innen tradisjonelle håndverk- og industrifag, får jobb i lærebedriften etter at de har fått fag- eller svennebrev (Nyen & Tønder 2015). Samtidig er en klar ulempe med modellen at den forutsetter at eleven lykkes i å finne en læreplan for å kunne fullføre videregående opplæring.

Det er ulike årsaker til at elever ikke får læreplan, og man kan skille mellom strukturelle og individuelle årsaker. Med individuelle årsaker menes det for eksempel at elevene har svake karakterer eller stort fravær. I andre tilfeller kan elevene ha både gode karakterer og lavt fravær, men mangle kunnskap om arbeidslivet. Noen mangler selvtillit og er redde for å ta direkte kontakt med potensielle arbeidsgivere. Andre elever som mangler læreplan, har søkt læreplan i fag som har flere søkere enn det arbeidslivet kan tilby av plasser lokalt. Denne gruppen kan ha gode karakterer, lite fravær og god framtrøden overfor bedriftene, men rammes av at det ikke er nok læreplaner til alle søkere. Dette kan skyldes stram kommuneøkonomi eller konjunkturforhold, at bedriftene ikke satser på faget, eller at det yrkesfaglige skoletilbudet av andre årsaker ikke passer til behovene i arbeidslivet (mismatch i dimensjonering) (Nyen & Tønder 2014:103–104). Man snakker her om strukturelle årsaker til at noen står uten læreplan. Det er nettopp i overgangen mellom det andre og det tredje året i videregående opplæring at flest elever faller fra (Vibe et al. 2012). Tre av ti søkere får ikke læreplan i løpet av høsten etter Vg2, og mange slutter av den grunn.

Blant de elevene som velger å fortsette på Vg3 påbygg til studiekompetanse, får mange et krevende år. Av elevene som starter på Vg3 påbygg, lykkes bare halvparten med å fullføre og bestå. Det er forsket lite på den norske påbyggsmodellen. En studie gjennomført av Markussen og Gloppen (2012) viser at for de fleste elevene på påbygg er dette året en del av et planlagt løp. Studien antyder at kun én av ti elever som velger denne studieretningen heller kunne tenke seg å gå i lære. Vg3 påbygg er dermed i liten grad en nødløsning eller et omvalg som følge av at elevene ikke finner læreplan. 37 prosent av elevene som velger påbygging, kommer fra utdanningsprogrammet for helse- og oppvekstfag, mens 15 prosent kommer fra service og samferdsel. Ni prosent kommer fra medier og kommunikasjon. I helse og oppvekst er andelen som ønsker påbygg økende underveis i utdanningsløpet (Høst et al. 2012). Samtidig forteller elever

at lærerne advarer dem mot å søke seg inn på påbygg (Tønder et al. 2015). I noen fylker, blant annet i Rogaland, har man gått inn for å begrense antall påbyggsplasser for å få ned strykprosenten, som har ligget på omtrent 50 prosent.

Økt gjennomføring i videregående skole krever dermed ulike tiltak, som rettes mot ulike deler av det videregående skoleløpet. I tillegg til formidling til læreplass og også pedagogisk støtte Vg2 på yrkesfag, handler denne rapporten om tiltak rettet mot å styrke Vg3 påbygg.

1.2 Målet med tiltakene

Som en oppfølging av Meld. St. 20, lyste Utdanningsdirektoratet i de to årene 2014–2015 og 2015–2016 ut midler til gjennomføringen av ulike modeller for kvalifisering av elever som søker læreplasskurs eller har startet på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Noen fylker gjennomførte samtidig lignende tiltak før denne perioden, og flere tiltak gjennomføres også høsten 2016. Første del av evalueringen av utprøvingen er knyttet til skoleåret 2014–2015, og er presentert i Aspøy & Nyen (2015a).

To læreplasskurs av ulikt omfang ble organisert for å øke mulighetene for å finne en læreplass. I «Veien til læreplass» (modell 1) skal elevene gjennomføre et kort kurs på 20 timer. «Læreplasskurset» (modell 2) har lengre varighet, fra én til tre måneder, og tar sikte på å både gi deltakerne opplæring i blant annet arbeidslivets spilleregler, og arbeidserfaring og økte muligheter for læreplass gjennom utplassering i en bedrift. «Forsterket pedagogisk tilbud på Vg3 påbygg» (modell 4) ble gjennomført ved et utvalg av skoler for å øke gjennomføringen for påbyggselevne. I 2014 ble det også organisert et intensivkurs (modell 3) før skolestart på Vg3 for elever som hadde behov for å ta opp fag de ikke hadde bestått. Basert på evalueringen av utprøvingen 2014, gjorde Utdanningsdirektoratet visse endringer på modellene innen ny søknadsfrist i april 2015. På grunn av mangel på interesse blant fylkeskommunene ble ikke modell 3 gjentatt i 2015, og vi vier ikke plass til den her. I 2015 ble det for første gang prøvd ut et tiltak rettet mot elever som står i fare for å «droppe ut» av Vg2 yrkesfag, «Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5). Dermed er målgruppen for tiltakene utvidet fra det første året til det andre. Tre av tiltakene er imidlertid gjennomført begge de to årene, om enn med noen lokale endringer i organisering og innhold.

Det første året søkte 18 fylker om midler til å gjennomføre ett eller flere tilbud. Det andre året var alle fylkene med på minst ett av tiltakene. Det mest utbredte er det lange læreplasskurset (modell 2). Tabell 1.1 viser modellenes innhold, økonomiske rammer, målgrupper og formål. Der man i gjennomføringen av det lange læreplasskurset har forholdt seg trofast (stort sett) til svært detaljerte retningslinjer hva gjelder innhold, kjennetegnes både «Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5) og «Forsterket pedagogisk til-

Tabell 1.1 Oversikt over kvalifiseringsmodeller.

Modell	Innhold og økonomiske rammer	Målgruppe	Formål
<p>Modell 1 Veien til læreplass</p> <p>Antall fylker som fikk midler: 10 i 2014 12 i 2015</p>	<p>Et kort kurs som skal gi deltakere økt kompetanse i det å søke læreplass. Én bolk om arbeidslivskompetanse (ca. tolv timer) og én bolk om motivasjon (ca. åtte timer). Gis utover ordinær undervisning.</p> <p>20 000 kr for en gruppe på 15 elever, eller 1300 kr per elev.</p>	<p>Elever som per 1. juni har søkt, men ikke fått læreplass.</p>	<p>Deltakerne skal etter endt kurs ha større innsikt i hva bedriftene forventer, og hvordan de som søkere til læreplass kan møte disse kravene.</p>
<p>Modell 2 Læreplasskurs</p> <p>Antall fylker som fikk midler: 18 i 2014 19 i 2015</p>	<p>Et lengre kurs med vekt på motivasjon, bevisstgjøring, arbeidslivskompetanse med arbeidspraksis og mulighet til å ta opp fag. Varighet inntil tre måneder, oppstart senest 1. september. Skal koordineres med andre aktører som PPT, OT, NAV, etc.</p> <p>25 000 kr per elev. Oppstartstilskudd på 15 000 kr.</p>	<p>Elever som per 15. august har søkt, men ikke fått læreplass.</p>	<p>Kvalifisere ungdommer til å få læreplass, bestå fag de har strøket i, øke innsikt og erfaring fra arbeidslivet, øke motivasjon.</p>
<p>Modell 3 Intensivkurs/sommerkurs</p> <p>4 fylker fikk midler i 2014.</p>	<p>Intensivopplæring i aktuelle fellesfag. Sommerkurs eller annen intensivopplæring med sikte på eksamen, med et omfang på 50 klokke timer per fag.</p> <p>3000 kr per elev per fag.</p>	<p>Elever som karakteren 1 i standpunkt eller til eksamen og har rett til ny eller særskilt eksamen.</p>	<p>Gi elever muligheter til å bestå fellesfag før skolestart på Vg3.</p>
<p>Modell 4 Forsterket pedagogisk tilbud på Vg3 påbygg</p> <p>Antall fylker som fikk midler: 10 i 2014 10 i 2015</p>	<p>En individuell oppfølging av elevene med avsatte faglige ressurser for fullføring og forsterkning i aktuelle fag. Det skal gis 140 klokke timer forsterket pedagogisk tilbud i løpet av skoleåret.</p> <p>90 000 kr for 30 elever eller 45 000 kr for 15 elever.</p>	<p>Elever som har stryk i inntil to fag, enten fellesfag eller programfag. Disse skal inngå en forpliktende avtale om å ta opp igjen manglende fag. Tiltaket kan også gis til elever med et svakt karaktergrunnlag.</p>	<p>Gi elever som går på Vg3 påbygg, et utvidet og forsterket pedagogisk tilbud med sikte på bedre gjennomføring.</p>
<p>Modell 5 Tett på Vg2 yrkesfag</p> <p>12 fylker fikk midler i 2015</p>	<p>En individuell oppfølging av elevene med avsatte faglige ressurser.</p> <p>Det skal utarbeides en skriftlig plan som sikrer eleven en individuell oppfølging med sikte på gjennomført og bestått Vg1 og Vg2. Planen skal være diskutert med foresatte. Jevnlige samtaler mellom skolen/lærer og eleven.</p> <p>15 000 kr per elev.</p>	<p>Elever som har startet på Vg2 yrkesfag og har stryk i fag fra Vg1, har et svakt karaktergrunnlag eller har lav skolemotivasjon og som etter skolens vurdering er i risikozonen for «dropout».</p>	<p>Gi elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer et forsterket tilbud med sikte på bedre gjennomføring. Styrke elevenes muligheter til å oppnå yrkeskompetanse eller studiekompetanse</p>

bud på Vg3 påbygg» (modell 4) av stor variasjon. Dette kan skyldes at retningslinjene knyttet til de sistnevnte modellene har gitt aktørene et større handlingsrom. Samtidig er det et sentralt poeng at når en skole får midler til å gjennomføre et opplegg, handler ikke lærere, rådgivere og rektorer nødvendigvis ut fra tanken om at man skal teste

om en modell fungerer, slik at utfallet kan inngå i en større analyse av virkningene av dette. For skolene kan det derimot være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i hvordan de kan bruke midlene de har mottatt på best mulig måte overfor sine elever. Dette går igjen i intervjuene med aktører ved skolene, særlig i «Tett på Vg2 yrkesfag», men også «forsterket pedagogisk tilbud». Åpenheten i mange av modellene gjør det derfor vanskelig å lære av dem.

1.3 Problemstillinger

I delrapporten (Aspøy & Nyen 2015a) la vi vekt på å beskrive hvordan de ulike tiltakene ble organisert og gjennomført med tanke på ansvarsfordeling mellom fylkeskommune og skole, hvordan deltakere ble rekruttert, og hvilken kompetanse og erfaring de som stod for opplæringen hadde. Foruten en kort oppsummering gjentar vi ikke denne beskrivelsen her. Vi skrev også om forventningene skoleeiere, skoleledere, lærere og elever hadde til resultatene av forsøket med modellene, og i hvilken grad disse ble innfridd. Et sentralt tema var i tillegg hvilke sider ved tiltakene som har betydning for vellykkede utfall, nemlig at flere får læreplass eller består påbygg («Tett på Vg2 yrkesfag» ble ikke gjennomført det første året). Detaljer fra delrapporten er imidlertid ikke vesentlige for å kunne se helheten i det som kommer fram i denne rapporten.

I denne rapporten tar vi for oss følgende problemstillinger:

1. Har tiltakene ført til at flere får læreplass, består påbygg eller fått bedre forutsetninger for å gjennomføre Vg2?
2. Hvilke sider ved tiltakene har betydning for et vellykket utfall?
3. Hvordan fungerer kvalifiseringstiltakene innenfor videregående opplæring som helhet?
4. Kan støtteordningene bidra til varig forbedring i fylkeskommunens eller skolens måte å jobbe på?
5. Trenger vi disse tiltakene? Hvis ja, hvilken helhet bør de inngå i?

Rapporten bygger på delrapporten som kom våren 2015 (Aspøy & Nyen 2015a), og på intervjuer, tallmateriale og annen informasjon som er samlet inn i løpet av høsten 2015 og våren 2016. I denne rapporten gir vi en mer helhetlig vurdering av erfaringene med de ulike tiltakene. Vi ser også tiltakene mer systematisk i sammenheng med andre tiltak i fylkene som sikter mot økt gjennomføring av videregående opplæring.

Vi vil dermed presentere nye data om hvor mange som får læreplass og består påbygg, samt kvalitative intervjudata, som til sammen gir et grunnlag for å vurdere om

hovedmålene for kvalifiseringstiltakene er nådd. Problemstilling 2 kan forstås som den mest sentrale problemstillingen: hvilke sider ved tiltakene har betydning for et vellykket utfall?

1.4 Disposisjonen av rapporten

I kapittel 2 gjør vi rede for utvalg og metode. I kapittel 3 besvarer vi *problemstilling 1*. Vi gir vi en kortfattet oppsummering av hvordan tiltakene har blitt gjennomført, og presenterer kvantitative resultater av læreplasskursene og påbyggstiltaket. Vi gir også en kvalitativ vurdering av resultatene av «Tett på Vg2 yrkesfag». Kapittel 3 er organisert etter numrene på modellene, og beskriver hver modell isolert sett.

Problemstilling 2 besvarer vi i all hovedsak i kapittel 4. Her gir vi en tematisk drøfting av organisering og utfall opp mot tidligere forskning og teori. Her skiller vi ikke like skarpt mellom modellene. Første del i kapittel 4, kapittel 4.2, er viet et tema som er felles for alle tiltakene, nemlig betydningen av felles læringsintensjoner og sosial støtte. Videre beskriver vi elementer som gjelder spesielt for læreplasskursene (modell 1 og 2) i kapittel 4.3, og påbyggstiltaket (modell 4) og «Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5) i kapittel 4.4. I kapittel 4.5 besvarer vi også *problemstilling 3* med tanke på læreplasskursene, særlig det lange. Vi spør: hvordan henger læreplasskurs sammen med alternativ Vg3, og hva er mulighetene for tidligere innsats enn etter sommerferien? Vi diskuterer læreplasskursene og «Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5) sin plass i helheten. I kapittel 4.6 beskriver vi både noen særtrekk ved det lange læreplasskursene og de fire tiltakene sett under ett. Vi gjør rede for potensialet for varig endring som ligger i slike støtteordninger, noe som er knyttet til *problemstilling 4*.

De mer normative sidene av denne problemstillingen er et tema for avslutningskapittelet, kapittel 5. Her vil vi diskutere overordnet hvordan støtten til disse kvalifiseringstiltakene har fungert som statlige støttetiltak. Vi besvarer også *problemstilling 5*, og argumenterer for hvilken helhet tiltakene bør inngå i.

For å bedre leservennligheten refererer vi i teksten til de ulike modellene som «kort læreplasskurs» (modell 1), «langt læreplasskurs» (modell 2), «påbyggstiltaket» (modell 4) og «Tett på» (modell 5).

2 Datagrunnlag og metode

For å fange opp kompleksiteten i organiseringen og innholdet i de ulike tilbudene, har vi i stor grad valgt å basere evalueringen på kvalitative data. Det empiriske grunnlaget består først og fremst av intervjuer fra to runder. Første intervjurunde ble gjennomført høsten 2014 og våren 2015. Andre intervjurunde ble gjennomført våren 2016. Resultatene som ble presentert i delrapporten (Aspøy & Nyen 2015), var basert på intervjumateriale fra første runde. I denne rapporten presenterer vi funn basert på begge intervjurunder, samt tallmateriale knyttet til læreplasskursene og påbyggstiltaket, hentet inn fra fylkeskommunene. I begge runder mottok vi i tillegg skriftlig materiale om tilbudene, som timeplaner og prosjektrapporter, fra skoleeiere og arrangører. I prosessen med å rekruttere intervjupersoner fikk vi også informasjon om andre beslektede tiltak fylkene gjennomførte i perioden, eller tiltak i planleggingsfasen.

I andre runde samlet vi også inn gjennomføringstall fra fylkeskommune. Dette kvantitative datagrunnlaget er beskrevet under. Deretter går vi videre til å beskrive det kvalitative materialet mer i detalj.

2.1 Kvantitative data

Modell 1 Veien til læreplass og modell 2 Læreplasskurs

Ettersom tiltak etter modell 1 og 2 er organisert som kurs, er gruppen av deltakere i utgangspunktet skarpt avgrenset, selv om unntak forekommer i praksis (i modell 1). Den kvantitative analysen av disse modellene har først og fremst dreid seg om å kartlegge hvordan det har gått med deltakerne i kursene, primært hvorvidt de har fått læreplass. Spørreskjemaene for modell 1 og 2 ble utarbeidet av Fafo og sendt ut til prosjektlederne i fylkeskommunene i mars-april 2016, via Utdanningsdirektoratet. Purring gikk ut i august 2016 til de som ikke hadde svart. Enkelte fylkeskommuner ble kontaktet direkte av forskerne for å innhente tilleggsopplysninger høsten 2016. I tillegg har vi brukt data om antall søkere til læreplass i hvert fylke, for å ha en pekepinn på hvor stor del av målgruppen som deltar i kursene.

I alt 14 fylkeskommuner har hatt tiltak etter modell 1 i enten 2014 eller 2015. Av disse svarte 13 fylkeskommuner. Fra fire av de 13 som svarte, mangler vi data om hvordan det har gått med deltakerne. Dette er fordi fylkeskommunene selv ikke har

data om det. I flertallet av disse har det vært organisert tiltak etter modell 1 for et stort antall elever, uten at det har vært registrert hvilke elever som deltok.

Modell 2 har vært organisert i alle 19 fylkeskommuner i minst ett av årene 2014 og 2015. Av disse svarte 17 fylkeskommuner. Alle disse har levert data om hvor mange av elevene som har fått lærekontrakt i 2015.

Datagrunnlaget vurderes som godt for modell 2, men mer mangelfullt for modell 1. For å vurdere om tiltakene har hatt effekt, er dataene utilstrekkelige, siden de ikke gir mulighet for å kontrollere for andre forhold som påvirker utfallene. Imidlertid gir dataene en god oversikt over hvordan det har gått med deltakerne i læreplasskurs etter modell 2 og i en viss grad for modell 1.

Modell 4 Forsterket pedagogisk tilbud i Vg3 påbygg

Modell 4 omfatter mange ulike typer pedagogiske styrkingstiltak for elever som går på Vg3 påbygging mot generell studiekompetanse. Vi har samlet inn data fra fylkeskommunene om fullførtkode for Vg3 påbygg i Vigo i 2015–2016 for de skolene som har gjennomført tiltak. Vi har også samlet inn data om fullførtkode ved de samme skolene tidligere år (også før iverksetting av tiltak), og data om fullført og bestått-andel på Vg3 påbygg for fylket som helhet. Vigo er fylkeskommunenes informasjonssystem for videregående skole.

Data om påbygg ble innhentet fra prosjektlederne i fylkeskommunene. Spørreskjemaet ble sendt ut via Utdanningsdirektoratet i juni 2016, med purring i september 2016. Tilleggsopplysninger ble innhentet fra enkelte fylkeskommuner direkte i løpet av høsten 2016.

Ti fylkeskommuner har gjennomført tiltak etter modell 4. Ni av disse svarte på spørreskjemaet, men med store mangler i data fra tre av disse. Vi har derfor kun data som egner seg for analyse fra seks fylkeskommuner. Det er også viktige hull i dataene fra noen av disse. Samlet sett har vi data om utviklingen av påbygg i 14 skoler i disse ti fylkeskommunene.

Formålene med datainnsamlingen for modell 4 har vært å gjøre en vurdering av betydningen av tiltakene på Vg3 påbygg på skolenivå, ved å sammenligne med tilsvarende tall for skolene før tiltakene ble satt inn. Ettersom det mangler data for mange skoler, er det usikkert om datamaterialet gir et godt samlet bilde av utviklingen i skoler som har gjennomført tiltak. For de skolene vi har data for, gir de imidlertid et godt bilde av utviklingen, også relativt til fylket som helhet. Vi har imidlertid ikke data om sammensetningen av elevgruppen er endret gjennom perioden. Vi kan derfor ikke skille ut effekten av tiltak fra eventuelle endringer i elevgruppen eller andre endringer. For sammenligning på tvers av fylker kan det ligge enkelte feilkilder i hvilke elevgrupper som er regnet med, og hvordan ulike utfall regnes.

Modell 5 «Tett på Vg2 yrkesfag»

Modell 5 omfatter tiltak på Vg2 overfor elever som står i fare for å falle ut av videregående opplæring. Modellen var ny fra 2015. Tolv fylkeskommuner har mottatt støtte i 2015. Ut fra tidligere erfaringer med lignende datainnsamling, ble modell 5 vurdert som for kompleks å innhente kvantitative data om. Det ville ha vært nødvendig å innhente data på utdanningsprogramnivå på Vg2 på den enkelte skole for flere år. Dette er prinsipielt sett ikke umulig, men ville ha krevd for mye ressurser sett i forhold til verdien av dataene.

2.2 Kvalitative data

De kvalitative dataene består av intervjuer med prosjektansvarlige i fylkeskommunene, kursholdere, lærere, avdelingsledere, bedrifter og elever.

I begge intervjurunder gjorde vi et utvalg av fylker innenfor hver modell, der vi tok utgangspunkt i listen over fylker som skulle gi de ulike tilbudene. Fylkene ble ikke valgt ut etter bestemte kjennetegn, bortsett fra at vi har valgt ut fylker som har fått støtte for mange elever i en gitt modell, framfor fylker som har fått støtte for få elever. Der hvor et tilbud er gitt ved flere skoler eller regioner i fylket, har vi valgt ut en skole eller region tilfeldig. Utvalget av kursholdere og lærere ble gjort etter samtaler med sentrale aktører i fylkeskommunen eller koordinatorene på skole- eller regionnivå.

Første runde ga oss et rikt datamateriale, og vi bestemte oss i andre runde for å snevre utvalget noe inn når det gjaldt læreplasskursene og påbyggstiltaket. «Tett på» (modell 5) ble derimot ikke organisert året før, og vi valgte å gjøre et utvalg på fem av de tolv fylkene som gjennomførte tiltaket.

I runde 2 ønsket vi både å følge opp fylker fra runde 1 og å inkludere nye fylker i utvalget. I tillegg ville vi ha variasjon i fylkenes kombinasjon av tiltak. Utvalget i runde 2 består dermed av både fylker som overlapper med utvalget i runde 1, og «nye» fylker (se tabell 2.1 og 2.2).

Med hensyn til modell 1 og 2, lyktes vi både i første og andre runde med å intervjuer deltakere i de fylkene vi hadde valgt ut. I forbindelse med påbyggstiltaket (modell 4), var det i begge rundene mer problematisk å få skoler til å delta. I første runde måtte vi derfor redusere utvalget fra fem til fire fylker. I runde to måtte vi redusere utvalget fra fire til tre fylker. I modell 5 takket én av skolene i ett av fylkene vi hadde valgt ut, nei til å delta, og en annen skole lyktes vi ikke å få kontakt med. Vi inkluderte derfor et nytt fylke i utvalget. Det er vanskelig å vite hvordan skolene vi ikke lyktes å intervjuer, utførte tiltaket etter modell 4 og 5. Det kan tenkes at det er en sammenheng mellom hvor vellykket tiltaket er, og hvor villig man er til å bli intervjuet. Det er derfor en mu-

lighet for at våre case gir et mer positivt bilde av disse tiltakene enn det opprinnelige utvalget ville ha gjort.

I motsetning til i runde 1, la vi i runde 2 vekt på å intervju representanter for bedrifter som var involvert i det lange læreplasskurset, om deres erfaringer. Bedriftene var ikke direkte involvert i organiseringen av kursene, men hadde kursdeltakere inne i praksisarbeid.

I alle modeller ba vi kursholdere og lærere om kontaktinformasjon til elever. Kursholder innhentet samtykke fra elevene til dette. I noen tilfeller fikk vi lange lister over deltakere, i andre tilfeller bare noen få navn med telefonnumre og e-postadresse. Vi fikk kun kontaktinformasjon til elever som hadde samtykket i å la seg intervju. I utgangspunktet la vi opp til å intervju to elever per skole/tiltak. I noen tilfeller ble dette vanskelig å gjennomføre, både fordi det var krevende å få tak i alle elevene, og fordi ikke alle elevene ønsket å stille til intervju. Antallet elever per tiltak kommer fram av tabell 2.1. Vi understreket overfor lærerne at vi ønsket bredde i sammensetningen av elevene som ble valgt ut. For læreplasskursene ønsket vi helst noen som hadde fått læreplass, og noen som ikke hadde fått det. Vi ba både lærere og kursholdere om å ikke håndplukke elever med best forutsetninger eller som var mest taleføre. Hensikten var å få et bilde av hvordan tiltakene hadde virket overfor ulike typer elever. Vi har ikke noen grunn til å tro at utvelgelsen ikke ble gjennomført slik vi hadde bedt om, men vi har heller ingen kontroll på dette. Frivillig deltakelse vil alltid innebære selvseleksjon så lenge ikke alle sier ja. Dette kan medføre at elevene vi har intervjuet, skiller seg fra elevgruppen som helhet, noe som kan påvirke det bildet vi får av elevenes opplevelse av tilbudet. Vi antar at utvalget er preget av en viss selvseleksjon med tanke på motivasjon for gjennomføring av videregående skole. Elevintervjuene er likevel varierte nok til at vi har kunnet fange opp en bredde i bakgrunnshistorier og opplevelser av tiltakene. Vi tar samtidig forbehold om slik selvseleksjon i tolkningen av intervjuene.

I første runde la vi også opp til å intervju én sentral aktør, enten knyttet til påbygging, fagopplæring eller begge deler, i de 18 fylkeskommunene som søkte om midler. Her lyktes vi i å intervju aktører på sentralt nivå i 17 av disse fylkene. I andre runde intervjuet vi de ti fylkene vi hadde i utvalget vårt. Vi fikk i tillegg informasjon på e-post fra de andre ni.

De fleste intervjuene knyttet til modell 1 og 2 ble gjennomført på telefon. De fleste intervjuene i modell 3 og 4 ble gjennomført ansikt til ansikt ved skolebesøk, og det samme gjelder intervjuene i «Tett på» (modell 5) i andre intervjurunde. Intervjuene med elevene hadde en varighet på 10–25 minutter, mens intervjuene med kursholdere, lærere, prosjektansvarlige og andre aktører hadde en varighet på 30–60 minutter. Vi brukte en semistrukturert intervjuguide i alle intervjuene. De overordnede temaene for elevintervjuene var innholdet i kurset/tiltaket, hvilke forventninger de hadde hatt i forkant, hva de hadde lært, og hva de mente hadde vært bra og mindre bra. Vi spurte dem også om hva de hadde gjort tidligere, og for læreplasskursenes del dessuten om hva

Tabell 2.1 Utvalg og intervjutidspunkt for 2014/2015 og 2015/2016.

	Utvalg 1. runde	Utvalg 2. runde
Modell 1	<p>Fire fylker: Rogaland, Hordaland, Nord-Trøndelag, Hedmark</p> <p>Fire kurs (ett i hvert fylke):</p> <p>Seks lærere/kursholdere (én-to per kurs)</p> <p>Seks elever (null-to per kurs)</p> <p>Intervjutidspunkt: Høst 2014/vår 2015</p>	<p>Tre fylker: Hordaland, Hedmark, Finnmark</p> <p>Tre kurs/skoler (ett i hvert fylke)</p> <p>Fire lærere/kursholdere</p> <p>Tre elever</p> <p>Intervjutidspunkt: Vår 2016</p>
Modell 2	<p>Ni fylker: Vestfold, Telemark, Oslo, Aust-Agder, Rogaland, Møre og Romsdal, Nordland, Oppland, Hedmark</p> <p>Ni kurs (ett i hvert fylke):</p> <p>13 lærere/kursholdere (én-to per kurs)</p> <p>To opplæringskontor</p> <p>To andre (NAV/OT)</p> <p>20 elever (ca. to elever per case)</p> <p>Intervjutidspunkt: Høst 2014/vår 2015</p>	<p>Åtte fylker: Telemark, Oslo, Rogaland, Møre og Romsdal, Hedmark, Oppland, Østfold, Finnmark</p> <p>Åtte kurs (ett i hvert fylke)</p> <p>Åtte lærere/kursholdere</p> <p>Åtte bedrifter (0–2 per kurs)</p> <p>To andre (NAV/OT)</p> <p>14 elever (ca. to elever per case)</p> <p>Intervjutidspunkt: Vår 2016</p>
Modell 3	<p>To fylker: Buskerud, Akershus</p> <p>To skoler (én i hvert fylke):</p> <p>To lærere og én rektor</p> <p>Fire elever (to på hver skole)</p> <p>Intervjutidspunkt: Høst 2014/vår 2015</p>	Utgikk
Modell 4	<p>Fire fylker: Buskerud, Hordaland, Troms, Sør-Trøndelag</p> <p>Fire skoler (én i hvert fylke):</p> <p>Seks lærere, én avdelingsleder</p> <p>Fem elever</p> <p>Intervjutidspunkt: Høst 2014/vår 2015</p>	<p>Tre fylker: Hordaland, Sør-Trøndelag, Østfold</p> <p>Tre skoler (én i hvert fylke)</p> <p>En rektor, en rådgiver og fire lærere</p> <p>Seks elever (fire parvis, to enkeltvis)</p> <p>Intervjutidspunkt: Vår 2016</p>
Modell 5	(Ikke organisert)	<p>Fem fylker: Østfold, Telemark, Sør-Trøndelag, Hordaland, Hedmark</p> <p>Fem skoler (én i hvert fylke)</p> <p>7 lærere (én-tre per skole), én utdanningsleder, en instruktør, en koordinator og en avdelingsleder</p> <p>11 elever (to-tre per skole)</p> <p>Intervjutidspunkt: Vår 2016</p>
Fylkesnivå	<p>17 fylkeskommuner</p> <p>Prosjektansvarlig for en av modellene / fagopplæringsjefer / rådgivere</p> <p>Intervjutidspunkt: Høst 2014/vår 2015</p>	<p>10 fylkeskommuner</p> <p>Prosjektansvarlig for en av modellene / fagopplæringsjefer / rådgivere</p> <p>Informasjon på e-post fra 9 andre</p> <p>Intervjutidspunkt: Vår 2016</p>

de hadde gjort før for å skaffe læreplass, og om hvordan de hadde opplevd det. Intervjuene med kursholdere og lærere dreide seg om tiltakenes innhold, samarbeidspartnere, hvilke føringer som ble lagt fra skole og/eller fylkeskommune, hva som kjennetegnet elevene, hvilke forventninger de hadde i forkant, og hvilke erfaringer de hadde gjort seg underveis. Ansvarsfordeling og dialog mellom lærere/kursholdere og fylkeskommune var også et sentralt tema. Vi utførte videre intervjuer med andre involverte aktører i noen case der dette var relevant. Dette gjaldt først og fremst modell 2. Målene med disse intervjuene var primært å kartlegge hva som kjennetegnet deres bidrag, og hvilke erfaringer de hadde gjort seg underveis. I intervjuene med prosjektansvarlige og andre sentrale aktører i fylkeskommunen la vi hovedvekten på hvordan fylkeskommunen jobber med elever som ikke finner læreplass, og på hvilke erfaringer fylkeskommunen har gjort seg når det gjelder elevenes gjennomføring av påbygg. Noen representanter hadde innsikt i fylkeskommunens arbeid med både påbygg og læreplass, men de fleste uttalte seg om enten det ene eller det andre.

I tillegg til intervjuene mottok vi også skriftlig informasjon om tilbudene fra flere aktører, som tilbudsbrev, timeplaner og prosjektrapporter. Vi fikk også verdifull informasjon fra samtaler med blant annet skoleledere i prosessen med å rekruttere informantene.

Tabell 2.2 gir en grafisk framstilling av hvilke fylker som gjennomførte de ulike modellene (skravert), og hvilke fylker vi har i utvalget vårt begge de to årene (skravert i mørk grå).

Med unntak av Sogn og Fjordane, har vi dekket alle fylker i de to rundene til sammen. Læreplasskursene, både modell 1 og modell 2, samt «Tett på» (modell 5), har blitt gjennomført i et mindre omfang enn påbyggstiltaket (modell 4) innad i hvert fylke. De fleste fylker gjennomførte ett eller to slike læreplasskurs. Påbyggstiltaket ble derimot gjennomført ved flere skoler i hvert fylke, og skolene gjennomførte tiltaket på ulike måter. Her kan vi i mindre grad anta at funn knyttet til organisering og innhold er representative. Det samme gjelder «Tett på» (modell 5). All den tid skolene som gjennomførte modell 5 i vårt utvalg gjorde dette på vidt forskjellige måter, kan vi anta at vi ville ha funnet enda flere former for organisering dersom vi hadde inkludert flere skoler som gjennomførte dette tiltaket. Representativitet er imidlertid ikke målet med et kvalitativt utvalg. Kvalitativ metode egner seg blant annet for å fange opp mekanismer og, i dette tilfellet, å få en nærmere forståelse av hvilke sider ved tiltakene som har betydning for utfall. At vi for modell 1, modell 2 og modell 4 har gjennomført evalueringen i to intervjurunder, gjør oss likevel bedre i stand til å si at funnene er gyldige også utover vårt utvalg.

Tabell 2.2 Oversikt over gjennomføringen av tiltak i alle fylker.

	2015				2014			
	M1	M2	M4	M5	M1	M2	M4	M3
Buskerud	■	■	■	■	■	■	■	■
Akershus								
Nord-Trøndelag					■	■	■	■
Østfold		■	■	■				
Hordaland	■	■	■	■	■	■	■	
Hedmark								
Vestfold	■	■	■	■	■	■	■	
Sogn og Fjordane								
Møre og Romsdal		■	■	■	■	■	■	
Rogaland					■	■	■	
Aust-Agder	■	■	■	■				
Troms		■	■	■				
Vest-Agder								
Sør-Trøndelag		■	■	■				
Telemark								
Nordland		■	■	■				
Oslo					■	■	■	
Finnmark	■	■	■	■				
Oppland								

Både i «Tett på Vg2 yrkesfag» og påbyggstiltaket ble intervjuene gjennomført mens elevene fremdeles var i tiltaket. I intervjuene om læreplasskursene (modell 1 og 2) fikk deltakerne anledning til å reflektere rundt erfaringene sine i etterkant. Ulempen med dette var at det for noen var vanskelig å huske innholdet i kursene, spesielt i det korte læreplasskurset. Intervjuene om det lange læreplasskurset viste at dette tiltaket hadde gjort større inntrykk på deltakerne.

3 Organisering og resultater

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi beskrive hvordan kvalifiseringstiltakene har blitt gjennomført og hvordan det har gått med deltakerne. Beskrivelsen bygger på de to kvalitative intervju-rundene i 2014/2015 og 2015/2016, og på tallmateriale oppgitt fra fylkeskommunene/skolene som svar på spørreskjemaer utarbeidet av Fafo.

Vi beskriver her modell 1, 2, 4 og 5. Framstillingen er kortfattet, med vekt på formål og resultater. Mer detaljerte beskrivelser av hvordan tiltakene ble organisert, finnes i Aspøy og Nyen (2015).

Både for modell 1 og 2 er hovedformålet å hjelpe deltakerne med å skaffe seg læreplass. For modell 4 er formålet å styrke elevenes sjanse til å gjennomføre og bestå påbygg. Modell 5 har mer sammensatte mål: «Gi elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer et forsterket tilbud med sikte på bedre gjennomføring. Styrke elevenes muligheter til å oppnå yrkeskompetanse eller studiekompetanse.»

3.2 Modell 1 Veien til læreplass

Kursene etter modell 1 har som formål å:

Gi deltakere økt kompetanse om det å søke læreplass. Gi innsikt i hva bedriftene forventer og hvordan møte disse kravene.

Formålet er hovedsakelig å gjøre elevene flinkere i selve prosessen med å skaffe en læreplass: i å ta kontakt med en bedrift, skrive søknad og CV og å kjenne og presentere seg selv bedre.

Til sammen fjorten fylker mottar støtte for å gjennomføre slike kurs. Kurset ble i de fleste fylkene arrangert i mai-juni, da elevene var i ferd med å gå ut av Vg2. Ett fylke gjennomførte tiltaket allerede i februar, mens tre fylker hadde tilbudet helt eller delvis på høsten, i august eller september.

Organiseringen varierer betydelig mellom fylkene både med tanke på varighet, fra én dag til én uke, antall deltakere, målgruppe, arrangør og sammenheng med det lange læreplasskurset. Fylkene i utvalget har også gjort endringer fra ett år til det neste. Målgruppen, slik den er formulert av direktoratet, er elever som står uten læreplass og som vurderes å ha behov for slik opplæring. I noen fylker har man valgt ut elever uten stryk og med lite fravær, men i andre fylker har kurset vært gjennomført som et generelt tilbud uten utvelgelse av deltakere.

Det kvalitative materialet i evalueringen viser at kursene har vært gjennomført svært ulikt. De har vært gjennomført som et generelt tilbud på Vg2, som informasjonsmøter for alle uten læreplass, men i noen fylker også som ett intensivt kurs på én til fem dager for en mindre gruppe elever. I Nord-Trøndelag ble kurset arrangert som et tredagerskurs like før sommerferien. Hordaland arrangerte et ukelangt kurs det første året (2014) for en mindre gruppe elever ved sommerferiestart, men valgte det neste året å organisere kurset som et dagskurs to steder i fylket, der alle elever som stod uten læreplass ble invitert. Dermed deltok omtrent 200 elever på det korte læreplasskurset i Hordaland i 2015. I Hedmark kom ikke skolene i gang med det korte læreplasskurset for kullet som var ferdig med Vg2 våren 2014. Tiltaket ble i stedet kjørt for neste Vg2-kull, og disse fikk dermed tilbudet underveis i løpet, og ikke etter at Vg2 var fullført. Også i 2015 ble midlene til det korte læreplasskurset integrert i formidlingsarbeidet på Vg2. En av skolene arrangerte i tillegg et dagsseminar, såkalt «kick-off», på tampen av semesterslutt på Vg2, der også andre elever i regionen ble invitert. I Rogaland ble det korte læreplasskurset derimot organisert etter skolestart det første året, og det korte læreplasskurset ble slått sammen med det lange læreplasskurset. Dette innebar at deltakerne fikk opplæring i grupper i det korte læreplasskurset, og deretter individuell oppfølging og bedriftspraksis i det lange læreplasskurset. I 2015 ble det korte læreplasskurset derimot organisert før sommerferiestart, og som et eget tiltak. Også i Finnmark ønsket fylkeskommunen at kurset skulle bli organisert før elevene var ferdige på skolen før sommeren. Grunnen til dette er at mange videregående skoleelever i fylket er borteboere, som reiser hjem når skoleåret er over. Kurset ble likevel holdt like etter skoleavslutning. Alle Vg2-elever uten læreplass ble invitert, og kurset ble organisert som et heldagskurs to steder i fylket.

Ulike aktører har stått bak organiseringen av tiltakene. I Hedmark, Nord-Trøndelag og Rogaland ble kurset gjennomført av og ved en skole. I Finnmark ble de to kursene organisert av henholdsvis et opplæringskontor og en utførelsesbedrift. I Hordaland ble kursene organisert av fylkeskommunen selv.

Selv om tidsrammer og antall deltakere fører til variasjon i kursenes innhold, har de likevel noen felles hovedkomponenter knyttet til opplæring i arbeidslivskompetanse. I praksis innebærer dette trening i søknad- og CV-skriving, samt informasjon om hvordan man går fram for å kontakte bedrifter. Flere brukte rollespill for å trene på intervju situasjonen, og arrangerte speed-dater mellom elever og arbeidsgivere, og bedriftsbesøk. Arrangørene la også vekt på å trekke eksterne aktører inn i kurset, som

arbeidsgivere og opplæringskontor. Blant annet i Hedmark inkluderte man trening i personlig økonomi.

I de tilfellene det har vært gjennomført endagstiltak for brede målgrupper, har fylkeskommunen i noen tilfeller kun grove anslag på antallet deltakere. Mange fylkeskommuner mangler også data for hvordan det har gått med deltakerne. Det gjelder de fleste som har hatt generelle tiltak for store grupper, og også noen andre.

Tabell 3.1 viser antall deltakere i kurs etter modell 1 og hvor mange av de som lyktes med å få læreplass innen 1. februar året etter søkeåret, eller var i alternativ Vg3-opplæring på samme tidspunkt.

Tabell 3.1 Antall deltakere i «Veien til læreplass»-kurs (modell 1) høsten 2015, antall som fullførte og antall som fikk læreplass eller var i alternativ Vg3-opplæring per 1. februar 2016.

Fylke	Begynte på kurset	Fullførte kurset	Læreplass (antall)	Læreplass (% av møtte)	Alternativ Vg3 (antall)	Søkere til læreplass 1.3. 2015 ¹
Østfold	750	282	---	---	---	1081
Akershus	100	83	14	14	44	1421
Hedmark	550	550	---	---	37	748
Buskerud	---	---	---	---	---	1102
Vestfold	48	40	24	50	16	935
Aust-Agder	90	55	---	---	---	618
Rogaland	67	67	15	22	20	2092
Hordaland	157	157	51	32	19	1972
Sogn og Fjordane	8	8	1	13	0	604
Møre og Romsdal	55	50	---	---	---	1229
Nord-Trøndelag	47	36	15	32	6	814
Finnmark	14	14	0	0	0	354

¹ Inkluderer alle søkere, med og uten rett.

² Fylkeskommunen oppgir at ca. 70 prosent fikk læreplass totalt sett i fylket.

³ Fylkeskommunen opplyser at 91 av 127 som fikk tilbud om plass på kurset, hadde fått lærekontrakt per 1.2.2016.

Deltakerantallet varierer enormt mellom fylkene. Dette har sammenheng med hvordan tiltaket er lagt opp, som omtalt over. I de syv (av tolv) fylkene som har oversikt over hvordan det har gått med deltakerne, varierer prosentandelen deltakere som har fått læreplass fra 0 til 51 prosent, med Hordaland høyest. Gjennomsnittet for alle deltakere er 27 prosent, mens gjennomsnittet for fylkene er 23 prosent.

Det er generelt for modell 1 og 2 ikke mulig å si sikkert om det er kurset eller andre forhold som fører til at deltakerne får læreplass. Dette gjelder i særlig grad for tiltak etter

modell 1. Disse er mer kortvarige og kommer på et tidligere tidspunkt enn tiltakene etter modell 2. Mange forhold kan dermed påvirke hvorvidt deltakerne får læreplass. Det er færre fylker som hadde tiltak etter modell 1 i 2015 enn i 2014. Andre har lagt om innrettingen på tilbudet vesentlig. Noen fylker hadde svært gode resultater i 2014, som Hordaland og Akershus, med henholdsvis 100 og 82 prosent andel deltakere som fikk læreplass. Hordaland hadde den gang et intensivt kurs for en liten gruppe deltakere (11), mens i Akershus hadde fire skoler ansvar for å gi kurs for elevene i 2014.

3.3 Modell 2 Læreplasskurs

Læreplasskursene etter modell 2 har som formål å:

Kvalifisere ungdommer til å få læreplass, øke gjennomføring og systematisere arbeidet med formidlingen. Koordinere tiltak med andre aktører.

Selv om innholdet i det lange læreplasskurset er svært likt på tvers av fylker, varierer kursene når det gjelder målgruppe, ansvarlig arrangør, varighet og sammenhengen med alternativ Vg3.

Det lange læreplasskurset er grovt sett delt i to bolker. Den første bolken består av opplæring i et klasserom eller et annet kurssted. Den andre bolken består av arbeidspraksis i en bedrift. I de fleste fylkene i vårt utvalg bestod kurset av begge disse bolkene. Ved de fleste kursene gikk deltakerne gjennom kartleggings- og veiledningssamtaler ved oppstarten.

Innholdet i den «klasseromsbaserte» undervisningen i kursets første fase, var for det meste orientert rundt formidling til læreplass og dermed opplæring i søknadsskriving, hvordan man skal gå fram for å kontakte arbeidsgivere, informasjon om intervju situasjonen og hvilke spilleregler som gjelder i arbeidslivet. Undervisningen bestod i liten grad av ordinær tavleundervisning, og de fleste arrangørene vektla mer kreative former for læring, som rollespill og speed-intervjuer med arbeidsgivere. Eksterne aktører fra blant annet arbeidsliv, opplæringskontor og NAV ble invitert til å holde foredrag. I tillegg hadde kursene også en sosial komponent, for eksempel i form av at personer med sterke personlige erfaringer fortalte sin historie. Kursene kunne videre inneholde informasjon om narkotikamisbruk og ungdomskriminalitet. Kursholderne arrangerte i tillegg sosiale aktiviteter for at elevene skulle bli trygge både på hverandre og på kursholderne. I Østfold og Hedmark inviterte man i 2015 også foreldre til å delta på et informasjonsmøte ved oppstart.

Kurset hadde ulik varighet, fra fire uker til fem måneder. I alle fylker hadde kurset oppstart i august eller september, noen avsluttet allerede i september, mens andre varte

inntil desember. Årsaken til dette spennet ligger hovedsakelig i organiseringen av den praktiske delen av kurset. De første ukene med undervisning på en skole eller et annet kurssted varte i to til fire uker, mens de resterende ukene bestod av praksisutplassering i en fortrinnsvis faglig relevant bedrift. I de fleste fylkene var det en mulighet for at praksisdelen kunne strekke seg over 2–3 måneder. Lengden på praksisdelen kunne variere fra deltaker til deltaker – dersom deltakeren fikk læreplass ved praksisstedet, ble kursperioden kortere, men for noen kunne praksisdelen gå over lang tid. I Hedmark inneholdt ikke det lange læreplasskurset en praksisdelen. Deltakerne som fremdeles stod uten læreplass, gikk direkte over til alternativ Vg3 i skole etter de fire kursukene, og praksisdelen blir dermed inkorporert i dette løpet i stedet.

Mange arrangører inkluderte selve arbeidet med å finne praksisplass som en del av kurset. Deltakerne kontaktet ofte arbeidsgivere selv i begynnelsen, og fikk hjelp av kursarrangørene der det var behov for det. I Møre og Romsdal og på ett av kursene i Oppland var det imidlertid arrangørene som skaffet praksisplassene.

Ansvar for det lange læreplasskurset ble, i likhet med det korte læreplasskurset, ofte delegert fra fylkeskommunen sentralt til en annen aktør. I flere fylker ble ansvaret for organiseringen gitt til skolene, gjerne én i hvert av fylkets regioner. Dette gjaldt blant annet Hedmark, Østfold og Finnmark. I andre tilfeller stod fylkeskommunen selv for organiseringen, for eksempel i Rogaland og Oppland. I Oppland ble imidlertid ansvaret for organiseringen overført til karrieresentrene i fem av fylkets regioner. Disse karrieresentrene er eid av fylkeskommunen. En tredje løsning var å overlate ansvaret for organiseringen til en ekstern aktør. I vårt utvalg gjorde Telemark, Møre og Romsdal og Oslo det på denne måten.

En annen faktor som varierte, var deltakernes formelle status. I Telemark og Oppland var elevene registrert ved en skole, som deltakere i alternativ Vg3, og hadde dermed elevstatus. I Oppland utløste dette likevel ikke stipend fra Lånkassen. I Hedmark, Møre og Romsdal, Rogaland og Østfold hadde ikke deltakerne elevstatus. Det var dermed ikke nødvendigvis slik at det at kurset ble organisert av en skole automatisk ga elevstatus. I Rogaland fikk deltakerne i 2015 tiltakspenger fra NAV med det forbeholdet at minst 50 prosent av kurset skulle bestå av arbeidspraksis.²

I den kvantitative analysen av hvordan det har gått med deltakerne i det lange læreplasskurset, konsentrerer vi oss om målet om å kvalifisere ungdommer til å få læreplass, da dette må ses som det primære, selv om kursene har et videre spekter av mål. Tiltak etter modell 2 har en lengre varighet, inntil 3 måneder, og et videre siktemål enn tiltak etter modell 1. Mens det å dyktiggjøre elevene i å søke læreplass, er det primære i modell 1, er det bare ett av flere elementer i modell 2, der også det å jobbe med motivasjon og bevisstgjøring/selvinnsikt, nettverk og faglig hjelp for å kunne ta opp igjen ikke-beståtte fag, inngår. Elever som er i målgruppen for modell 2-tiltakene,

² Fra 1.januar 2016 må man være 18 år gammel for å motta tiltakspenger.

vil i gjennomsnitt ha mer behov for hjelp for å nå målet om læreplass enn elevgruppen som er målgruppen for modell 1, og får også mer hjelp. Det er imidlertid variasjoner mellom fylkene i hvilke grupper av elever som tas inn i modell 2.

Tabell 3.2 viser hvor mange som begynte i læreplasskurs etter modell 2 i 2015 i hvert fylke, hvor mange som fullførte kurset, og hvor mange av dem igjen som lyktes med å få læreplass innen 1. februar året etter søkeåret, eller var i alternativ Vg3-opplæring. I de sytten (av nitten) fylkene vi har fått data fra, deltok til sammen 1159 personer på slike kurs høsten 2015. Av disse hadde 342 personer, eller 30 prosent, en godkjent lærekontrakt per 1. februar.

Tabell 3.2 Antall deltakere i læreplasskurs høsten 2015, antall som fullførte og antall som fikk læreplass eller var i annen opplæring per 1. februar 2016.

Fylke	Fikk tilbud om å delta	Møtte første kursdag	Fullførte kurset	Læreplass (antall)	Læreplass (% av møtte)	Alternativ Vg3	Søkere til læreplass 1.3. 2015 ¹
Østfold	363	196	133	43 ²	22	---	1081
Akershus	267	107	113 ³	44	41	56	1421
Oslo	183	63	18	12	19	0	906
Hedmark	359	103	---	38	37	37	748
Oppland	69	64	58	13	20	36	778
Buskerud	---	---	---	---	---	---	1102
Vestfold	110	80	46	26	33	4	935
Telemark	145	70	58	28	40	0	829
Aust-Agder	73	52	48	20	38	21	618
Vest-Agder	61	51	46	9	18	20	891
Rogaland	78	49	34	16	33	21	2092
Hordaland	58	20	16	8	40	0	1972
Sogn og Fjordane	16	8	8	7	88	0	604
Møre og Romsdal	---	12	10	3	26	1	1229
Sør-Trøndelag	31	31	24	6	19	7	1311
Nord-Trøndelag	260	100	85	36	36	25	814
Nordland	361	151	97	33	22	56	1395
Troms	---	---	---	---	---	---	788
Finmark	30	1	1	0	0	0	354

¹ Inkluderer alle søkere, med og uten rett.

² Østfold skiller ikke mellom lærekontrakter og opplæringskontrakter, så tallet omfatter begge deler. Prosentandel læreplass er derfor ikke direkte sammenlignbar med de andre fylkene. I de øvrige femten fylkene var det til sammen seksten deltakere som hadde inngått opplæringskontrakt per 1.2.16.

³ I Akershus var det mulig for nye deltakere å bli med på kurset underveis etter at det hadde startet.

Deltakerantallet varierer mye mellom fylkene, fra 8 til 196. Fylkeskommunene har hatt svært ulike tanker omkring hvem som skal være målgruppen for det lange læreplasskurset. I noen fylker alle søkere som har stått uten læreplass på det aktuelle tidspunktet, fått tilbud om kurs. I andre fylker har de avgrenset til kvalifiserte søkere, det vil si søkere som maks har to stryk i fellesfag. I andre fylker igjen har de avgrenset andre veien, slik at tilbudet kun er gitt til elever som har stryk eller ikke-vurdert. Det betyr at elevgruppens forutsetninger for å lykkes med å få læreplass, varierer mye fra fylke til fylke. En annen årsak til forskjellig deltakerantall er at man i noen fylker har opprettet alternative Vg3-tilbud i noen fag direkte etter sommeren, og ikke gitt læreplassøkere i disse fagene tilbud om læreplasskurs.

I fylkene med ekstensive strategier, der tilbudet gis til mange/alle elever i den brede målgruppen elever uten læreplass, varierer andelen som får læreplass fra rundt 20 til rundt 40 prosent. I fylkene med mer intensive strategier, der tilbudet kun gis til noen elever, kan fylker med en gitt ressurs jobbe mer med den enkelte elev. Men hvis disse elevene har flere stryk, kan det kreves mer innsats å få formidlet dem til lære. Også i disse fylkene ligger andelen som får læreplass stort sett mellom 20–40 prosent, med noen avvik, blant annet Sogn og Fjordane med kun åtte deltakere, og der syv av dem har fått læreplass.

I tillegg til forskjellene mellom fylkene i hvilke kategorier elever som får tilbud om plass på læreplasskursene, er det grunn til å tro at potensialet for å skaffe nye læreplasser på høsten kan variere mellom fylkene, avhengig av hvilken innsats og hvilke tiltak som er satt i verk tidligere.

Mange som får tilbud om kurs, deltar ikke i kursene. Vi har ikke data om årsakene til dette, ut over at det er vel kjent i fylkeskommunene at det kan være krevende å motivere ungdom til å delta. I fylkene der kurset tilbys svært mange elever, er det tenkelig at det oppleves som mindre viktig å delta.

Tabellen viser som nevnt tall for 2015. For året før, 2014, har vi data om deltakerantall og antall som fikk læreplass fra fjorten av de atten fylkene som arrangerte kurs. I disse fylkene deltok 793 personer, og 183 personer fikk læreplass, noe som utgjør 23 prosent. Et par fylker har levert ufullstendige data, men realistiske anslag for disse ut fra øvrige data gir et antall deltakere i seksten fylker på ca. 1020, og et antall som fikk læreplass på 245–250, tilsvarende 24 prosent.

Fra 2014 til 2015 har altså antallet deltakere økt noe, og det samme har også andelen som får læreplass. Årsaken til dette kjenner vi ikke sikkert, men det kvalitative materialet viser at det var kort tid til å planlegge tilbudet i 2014. At fylkene har hatt litt lengre tid til å planlegge tilbudet i 2015, og samtidig har lært av erfaringene i 2014, kan ha bidratt til at andelen som fikk læreplass har økt noe i 2015.

3.4 Modell 4 Forsterket Vg3 påbygg

Tiltakene etter modell 4 har som formål å:

Gi elever som skal gå på Vg3 påbygg et utvidet og forsterket pedagogisk tilbud med sikte på bedre gjennomføring.

Formålet med påbyggstiltaket var entydig: å få flere elever til å bestå Vg3 påbygg. Etter retningslinjene skulle målet nås gjennom et ekstra pedagogisk tilbud i tillegg til ordinær undervisning. I realiteten ble tiltakene organisert på langt flere måter enn dette. Modell 4 omfatter derfor mange ulike pedagogiske styrkingstiltak, også innenfor det enkelte fylke og den enkelte skole. Tiltakene ble hovedsakelig organisert på tre ulike måter:

- a) elever som trenger det, gis et eget tilbud i mindre grupper parallelt med ordinær undervisning
- b) elevene får et ekstratilbud utenom skoletid som de kan benytte seg av hvis de vil
- c) det settes inn en ekstralærer i ordinær klasse (tolærerundervisning)

Mange kombinerer ulike organiseringsformer. Noen steder overskrider innholdet også den rene pedagogiske støtten, for eksempel ved en skole i Sør-Trøndelag, der lærerne hadde lagt stor vekt på veiledningssamtaler.

Ti fylkeskommuner har fått støtte til tiltak etter modell 4. Noen fylker har alle disse typene av tiltak, og alle fire hovedkategorier av tiltak er brukt i tre eller flere av de ni fylkene vi har informasjon fra.

I den kvantitative analysen av modell 4 har vi forsøkt å kartlegge andelen som fullfører og består påbygg i hver enkelt skole som gjennomfører pedagogiske styrkingstiltak. Målet har vært å sammenligne utviklingen i skolene der det settes inn tiltak, med gjennomsnittet for skolene i fylket. Hensikten er å vurdere om «tiltaksskolene» har en bedre utvikling enn andre skoler. Imidlertid er det bare noen av de ti fylkeskommunene som har oppgitt det nødvendige tallmaterialet. Vi har tilnærmet fullstendige data fra fire fylkeskommuner, delvise data fra tre fylkeskommuner, og få eller ingen data fra de tre siste. Vi har derfor langt fra en fullstendig oversikt, og vi har ikke noe grunnlag for å vurdere om de fylkene/skolene vi har tall for, skiller seg fra dem vi ikke har tall for.

I tabell 3.3 har vi vist hvordan andelen bestått har utviklet seg i de 14 skolene der vi har slike tall både for skoleåret 2015–2016 og tidligere år. Disse ligger i fem ulike fylker. Disse tallene er sammenlignet med utviklingen i fylket som helhet. Andelen fullført og bestått er regnet ut fra antallet som gikk på Vg3 påbygg per 1. oktober det aktuelle skoleåret. Vi har tatt ut et par skoler vi har data for, men hvor det er andre forhold som gjør dem uegnet for sammenligning over tid, for eksempel flytting av påbyggstilbud mellom skoler.

Tabell 3.3 Andel elever som har fullført og bestått Vg3 påbygg i skoler som har gjennomført modell 4 og i fylket som helhet.

Skole/fylke	Antall elever i Vg3 påbygg 1.10.15	Endring etter modell 4-tiltak ble iverksatt (pros. poeng)	Andel bestått 2015–2016	Andel bestått 2014–2015	Andel bestått 2013–2014	Andel bestått 2012–2013
Hedmark		+6,4	67,6	66,0	72,8	61,2
Skole 1	58	-11,4	58,6	67,2	70,0	88,3
Skole 2	28	+17,1	57,1	63,3	40,0	69,0
Skole 3	60	+13,3	73,3	60,0	60,0	60,0
Skole 4	62	-2,7	66,1	68,9	66,3	73,3
Akershus		+4,5	69,4	63,7	65,5	64,9
Skole 1	49	+7,5	73,5	77,8	62,0	66,0
Skole 2	56	+ 9,7	66,1	73,6	47,4	56,4
Skole 3	32	+21,9	93,8	71,9	83,9	71,9
Skole 4	61	+4,9	80,3	91,8	72,4	75,4
Sogn og Fjordane		+5,0	81,6	82,4	75,6	77,8
Skole 1	25	---	84,0	61,3	--- ¹	---
Sør-Trøndelag			---	---	---	---
Skole 1	101	+9,7	56,6	60,6	46,9	--- ²
Nord-Trøndelag		-1,0	68,1	68,4	69,1	65,9
Skole 1	57	-0,8	59,6	57,1	60,5	53,7
Skole 2	65	-8,6	70,8	78,4	79,4	76,8
Skole 3	67	-4,8	68,7	68,1	73,4	83,1
Skole 4	69	+10,7	71,0	64,0	60,3	59,5

¹ Det var ikke tilbud om påbygg ved denne skolen i 2013–2014 og 2012–2013.

² Det var ikke tilbud om påbygg ved denne skolen i 2013–2014 og 2012–2013.

I Hedmark har to av fire skoler hatt en klar økning i andelen som består påbygg etter iverksettingen av forsterket Vg3 påbygg. Skolene har innført tiltakene i ulike skoleår, skole 1 og 2 i 2014–2015, mens skole 3 og 4 gjorde det i 2015–2016. Den tredje skolen ligger omtrent på samme nivå (minus 2,7 prosentpoeng), mens den siste skolen har hatt en klar nedgang. Denne skolen hadde en negativ trend fra før, som har fortsatt etter iverksettingen av tiltakene. Fylket som helhet har hatt en økning i bestått-andelen på 6,4 prosentpoeng. To av skolene som har hatt tiltak etter modell 4, har altså en utvikling i bestått-andelen som er bedre enn gjennomsnittet i Hedmark, mens to har en utvikling som er dårligere.

Av de to skolene i Hedmark som har en klar økning i bestått-andelen, har den ene skolen særlig hatt forsterket undervisning i matematikk, ifølge informasjon fra fylkes-

kommunen. I matematikk har den ekstra lærerressursen dels blitt brukt i samme klasse, dels ved at enkelte emner er gjennomgått i et eget klasserom med utvalgte elever. I den andre skolen som har hatt en klar økning i bestått-andelen, har ekstra ressurser blitt brukt blant annet til leksehjelp og styrking i matematikk, fagdager i norsk og med at en egen person fulgte opp oppmøte og motivasjon. Denne skolen hadde negative erfaringer med stigmatisering ved å ta «svake» elever ut av ordinær klasse, og fikk større deltakelse fra de som trengte det når tilbudet ble åpnet til alle elever. De andre to skolene har en blanding av at ekstraressurser brukes i ordinær klasse og at elever tas ut i egne grupper.

I Akershus har alle fire skoler som har gjennomført forsterket Vg3 påbygg, hatt en økning i andelen som har bestått. I tre av de fire skolene er det en økning i størrelsesorden 5–10 prosentpoeng, mens den fjerde har hatt en kraftig økning. Her er det imidlertid få elever og store svingninger fra år til år, også etter at tiltakene er satt i verk. I fylket som helhet har det i perioden vært en økning i bestått-andelen på 4,5 prosentpoeng. Skolene som har iverksatt tiltak etter modell 4 i Akershus, har derfor en bedre utvikling enn gjennomsnittet av skoler i fylket.

Ifølge informasjon fra fylkeskommunen gjennomfører imidlertid alle skoler i Akershus ulike styrkingstiltak for Vg3 påbygg. Ifølge fylket har hovedinnsatsen blant modell 4-skolene vært å gi elevene et ekstra tilbud i midttimer/fritimer, eller å tilby læringsverksteder der det settes inn ekstra læringsressurser (for elever som trenger det)

Fra Sør-Trøndelag har vi kun data fra én skole og ikke fra fylket som helhet. Denne skolen har hatt en forbedring av andelen som består påbygg etter innføring av tiltak. Den ene skolen i Sogn og Fjordane vi har data for, hadde ikke tilbud om Vg3 påbygg før modell 4-tiltak ble iverksatt. Vi kan derfor ikke måle endring før og etter. Skolen har en økning i andelen bestått fra det første til det andre året med tiltaket, men skolen har få påbyggelever, slik at tallene lett kan svinge.

I Nord-Trøndelag har én skole en klar økning i bestått-andelen etter at forsterket innsats på Vg3 påbygg er satt i verk. Denne skolen har i norsk og matematikk gitt et ekstratilbud i fritimer og lignende, og satt inn ekstra lærer i ordinær klasse. Skolen oppgir at den har hatt best utbytte av å legge inn ekstra timer. En annen skole har omtrent uendret bestått-andel, mens de to siste skolene har en nedgang i bestått-andelen. Skolen med uendret andel har brukt ressursene på timer med ekstra lærer samt intensivundervisning for en utvalgt gruppe. I de to siste skolene har én brukt ressursene på et ekstra tilbud på våren, dels i fritimer, dels parallelt med ordinær undervisning, mens den andre har brukt ressursene på ulike tiltak, herunder økt timetall i enkelte fag.

I Nord-Trøndelag som helhet er bestått-andelen omtrent uendret (-1,0) i samme periode som modell 4-tiltakene er gjennomført. To skoler i Nord-Trøndelag har altså en dårligere utvikling i bestått-andelen enn gjennomsnittet i fylket, én skole har omtrent samme utvikling, mens én skole har en bedre utvikling enn gjennomsnittet i fylket.

Hensikten med tabell 3.3 er å kartlegge om skoler som har gjennomført pedagogiske styrkingstiltak, har en positiv utvikling, og om de har en annen utvikling enn skoler som ikke har gjennomført tiltak. Sett under ett, har åtte av tretten skoler en forbedring i bestått-andelen. Alle disse har en bedre utvikling enn gjennomsnittet for fylket. Akershus trekker disse resultatene opp. Her går alle skolene opp i bestått-andel etter at modell 4-tiltak er gjennomført. I de to andre fylkene der vi har data fra mer enn én skole, er det ingen klar tendens, men stor variasjon fra skole til skole.

Andelen som fullfører og består vil være påvirket av andre forhold enn modell 4-tiltakene alene. Vi kan derfor ikke si hvilken betydning tiltakene har isolert sett. Ikke minst kan sammensetningen av elevgruppen variere, og det kan skje andre endringer både i «modell-4-skolene» og i øvrige skoler. Det dreier seg om et begrenset antall skoler, og i noen tilfeller et begrenset antall elever per skole. I tillegg kommer det, som nevnt over, at vi mangler data for flere fylker og skoler. En generell endring som berører alle skoler, er innføringen av et krav om bestått i alle for å kunne begynne på Vg3 påbygg fra høsten 2013. Dette kan ha påvirket sammensetningen av elevgruppen (og kanskje medført økt sannsynlighet for å bestå).

3.5 Modell 5 «Tett på Vg2 yrkesfag»

Formålet med modell 5 er:

Gi elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer et forsterket tilbud med sikte på bedre gjennomføring. Styrke elevenes muligheter til å oppnå yrkeskompetanse eller studiekompetanse

Vi vil her gi en beskrivelse av hvilke typer tiltak som er gjennomført innenfor modell 5. Denne beskrivelsen er basert på kvalitative intervjudata. Vi beskriver gjennomføringen av tiltak etter modell 5 mer inngående enn de øvrige modellene siden dette er en ny modell, som ikke ble beskrevet i delrapporten. Vi har ikke foretatt en kvantitativ analyse av hvordan det har gått med deltakerne. Dette er nærmere begrunnet i kapittel 2 om metode.

Tiltaket «Tett på Vg2 yrkesfag» skiller seg ut fra de andre tiltakene ved at det som regel er skolene, i det minste i vårt utvalg, som har tatt initiativ til å søke om midler hos Utdanningsdirektoratet. Organiseringen har dermed foregått nedenfra og opp – fra skole, via fylkeskommune, til bevilgning av midler fra Utdanningsdirektoratet. Hvert tiltak er unikt, og vi gir derfor en kort presentasjon av hvert enkelt case i vårt utvalg. Tiltaket ble gjennomført ved én til to skoler i hvert av de fem fylkene i utvalget. Utvalget vårt dekker alle disse skolene, med unntak av den ene skolen i Hordaland.

Ved skolen i Hedmark ble det avgjort at man ønsket å satse på utdanningsprogrammet service og samferdsel, med en faglærer i en 20 prosent-stilling. Tiltaket innebærer både en styrking av samarbeidet mellom ulike aktører på skolenivå, og mellom elev/foresatt og kontaktlærer. Skolen har også vektlagt relasjonsbygging mellom lærer og elev, og bedre elevoppfølging, både sosialt og faglig. Det pedagogiske tilbudet i grunnleggende ferdigheter og i spesifikke fag har blitt forsterket, og skolen har også organisert leksehjelp.

Alle elevene innenfor service og samferdsel fikk mulighet til å ha samtaler når de trengte det, men primært en veiledningssamtale i starten av året. Samtalen dannet grunnlaget for utformingen av resten av tilbudet – hvor ville midlene kunne ha størst effekt? Det forsterkede faglige opplegget ble organisert ved at en mindre gruppe fikk et ekstra pedagogisk tilbud i ett fag, der man særlig så at elevene hadde utfordringer. Tilbudet pågikk delvis inne i klasserommet i den ordinære undervisningen og delvis i en egen gruppe utenfor klasserommet.

Ved skolen i Hordaland bestod tiltaket først og fremst av å styrke tilbudet ved et studiesenter som allerede fantes på skolen. Dette studiesenteret er et tilbud til elever som er vurdert til å ha særlig behov for faglig hjelp innenfor matematikk, norsk og engelsk. I «Tett på» ble tilbudet i tillegg spisset mot elever som hadde særlige utfordringer, noe som ble avklart gjennom kartleggingssamtaler ved oppstarten av skoleåret. En annen sentral del av tiltaket var ansettelsen av en miljøassistent, som jobber særlig overfor elever på Vg2 teknikk og industriell produksjon (TIP), der de faglige og sosiale utfordringene har vært størst. Miljøassistenten bidrar både faglig og sosialt, og tilbringer tid både i klasserom og verksted.

Ved skolen i Østfold er «Tett på» spesielt rettet mot nyankomne minoritetsspråklige elever. Tiltaket er begrenset til elever på TIP, fordi det er på dette utdanningsprogrammet de fleste i gruppen med kort botid befinner seg. En 100 prosent-stilling er satt av til ekstra pedagogisk støtte. Støtten innebærer at elevene kan gå til et fast rom og få ekstra undervisning i norsk og engelsk. Her gir læreren også leksehjelp i alle fag, og hjelp til presentasjoner, CV- og søknadsskriving, samt å navigere seg i NAV-systemet. Læreren befinner seg på dette rommet fire dager i uken. Tiltaket er spisset mot Vg1-elever, men også elever på Vg2 har mulighet til å besøke rommet. Ofte får elevene norskhjelp to og to, i fritimene. Dersom de ønsker det, kan de også bruke tilbudet parallelt med ordinær undervisning. Skolen har også søkelys på HMS-kurs i verkstedet, der manglende norskkunnskaper tidligere har vært et stort problem.

I Sør-Trøndelag ble tiltaket gjennomført ved to skoler – en stor skole der innsatsen ble rettet mot helse og oppvekst og TIP, og en mindre skole der alle yrkesfaglige programmer ble omfattet av tilbudet. Skolene kom selv fram til innholdet i tilbudet. Tiltaket er ikke begrenset til enkeltelever, men inkluderer alle elever ved de aktuelle utdanningsprogrammene. Ved den ene skolen består en del av tiltaket av kartlegging av elevene allerede fra Vg1 – hva som er den enkelte elevs plan framover, og en be-

visstgjøring rundt framtidige valg. Skolen laget et eget system for oppfølging av dette, med et skjema som elev og lærer kan laste ned til bruk i oppfølgingen. Kartleggingen innebærer også oppfølging av Prosjekt til fordypning (PTF), med kontaktlærer og PTF-lærer tett på. Den andre skolen organiserte gruppeveiledninger, hver høst og vår, i forbindelse med PTF. I tillegg ble det organisert én til én-samtaler ved oppstart, og tilbud om samtaler med behov gjennom skoleåret. Begge skolene hadde fellestiltak med jobbsøkerkurs arrangert av eksterne aktører, motivasjonskurs og besøk av bedrifter og opplæringskontor på skolen. Kontaktlærer har dessuten fulgt opp ekstra med tanke på læreplass.

Også skolen som gjennomfører «Tett på» i Telemark retter tilbudet primært mot fag på TIP. En lærer har en 90 prosent-stilling i prosjektet, og det er også satt av en 10 prosent-stilling i engelsk. Elevene får en ekstra time i engelsk én dag i uken. Denne undervisningen foregår parallelt med undervisningen i et av programfagene. Elevene er plukket ut basert på vurderinger fra kontaktlærerne når det gjaldt karakterer, fravær og fare for frafall. Veiledningssamtaler i løpet av skoleåret utgjør en viktig del av tilbudet. Elevene må, som et minimum, delta på to samtaler à én time, høst og vår, i etterkant av PTF. Her har de også mulighet til å få hjelp til å søke læreplass. Elevene har etablert klare målsettinger om fravær og karakterer. Instruktøren besøker hver dag verkstedene der elevene er. Ved fravær følger hun opp med telefon, SMS og samtaler. En sentral del av tiltaket er at det også er jevnlig samtaler mellom instruktør og kontaktlærer. Læreren i 10 prosent-stillingen har på sin side jevnlig møter med fellesfaglærerne. «Tett på» i Sør-Trøndelag og Telemark kjennetegnes gjennom satsingen på prosjekt til fordypning av at det legges større vekt på overgang til læreplass enn i de andre fylkene, der motivasjon og det å bestå fagene i Vg2 står mest sentralt. At tiltaket ikke er spesielt rettet mot PTF i de andre fylkene utelukker imidlertid ikke at økt innsats i dette faget fanges opp gjennom andre tiltak som skolene gjennomfører.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi beskrevet hvor mange som fikk læreplass etter å ha deltatt på det korte læreplasskurset (modell 1) eller det lange læreplasskurset (modell 2). Vi har også sett på andel fullført og bestått i Vg3 påbygg (modell 4), mens vi kun har beskrevet tiltaket rettet mot Vg2 yrkesfag (modell 5) ut fra kvalitative data, da resultatmål for dette tiltaket er krevende å framskaffe.

I det korte læreplasskurset (modell 1), som normalt arrangeres på sommeren i Vg2, varierer deltakerantallet enormt mellom fylkene. Flere fylker har ikke oversikt over hvordan det har gått med deltakerne. Gjennomsnittlig andel av deltakerne som har fått læreplass i 2015, er 27 prosent.

Det lange læreplasskurset (modell 2) arrangeres normalt på høsten, ved oppstart av Vg3. Elevgruppen er som regel mer krevende å formidle til læreplass enn i modell 1. Gjennomsnittlig andel av deltakerne som har fått læreplass i 2015, er 30 prosent.

Det er generelt for både det korte og det lange læreplasskurset ikke mulig å si sikkert om det er kurset eller andre forhold som fører til at deltakerne får læreplass. Vi har ingen kontrollgruppe som vi kan sammenligne med. Særlig for det korte læreplasskurset må man tro at mange andre forhold spiller inn. Det lange læreplasskurset innebærer en større innsats og kommer på et senere tidspunkt. Sannsynligheten for at deltakerne ville ha skaffet seg læreplass uten kurset er derfor antakelig lavere, men vi har ingen mulighet til å gjøre noen kontrafaktisk analyse. Kvalitative data rapportert både i neste kapittel og i den første delrapporten (Aspøy & Nyen 2015a) tyder imidlertid på at det lange læreplasskurset har selvstendig betydning for at noen av deltakerne lyktes med å skaffe seg læreplass.

Forsterket innsats på påbygg (modell 4) har vi ufullstendige data for, men åtte av tretten skoler vi har data fra, har en forbedring i andelen som har fullført og bestått Vg3 påbygging til studiekompetanse etter at tiltak ble iverksatt. Alle disse har en bedre utvikling enn gjennomsnittet for fylket. Resultatene trekkes særlig opp av skoler i Akershus. Også for disse tiltakene vil imidlertid resultatene være påvirket av andre forhold, blant annet variasjon i sammensetningen av elevgruppen.

«Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5) har vi utelukkende kvalitative data fra. I fire av de fem casene er støttetiltakene rettet mot utvalgte elever, på utvalgte utdanningsprogrammer der behovet for oppfølging blir forstått som størst. I to av casene er tiltaket orientert rundt formidling til læreplass. I disse og i de øvrige casene har arrangørene vektlagt veiledning, kartlegging, sosial og pedagogisk støtte. Ett av tiltakene har rettet støtten mot elever med minoritetsbakgrunn og kort botid.

4 Hva gir vellykkede utfall?

4.1 Innledning

Tidligere forskning og teori kan gi oss noen konkrete antakelser om hva som vil ha betydning for det vi kan se på som suksess – at flere elever får læreplass, består Vg2 eller Vg3 påbygg, eller har bedre forutsetninger for å oppnå disse målene. I dette kapitlet retter vi først oppmerksomheten mot problemstilling 2, og vi drøfter hvilke sider ved tiltakene som har betydning for et vellykket utfall. Kapittel 4.2 til 4.4 er viet dette temaet. Noen temaer knyttet til vilkår for læring er felles for alle tiltakene, som betydningen av kartlegging og gode relasjoner mellom lærer/kursholder og elev/deltaker. Dette drøfter vi i kapittel 4.2. I kapittel 4.3 beveger vi oss over mot læreplasskursene (modell 1 og 2). Vi diskuterer viktige egenskaper ved disse kursene: læring om arbeidslivets spilleregler og praksisarbeid. En sentral diskusjon er også betydningen av deltakernes formelle status. Vi vier størst plass til det lange læreplasskurset. I kapittel 4.4 gjør vi rede for de pedagogiske støttetiltakene i påbyggstiltaket (modell 4) og «Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5), og diskuterer disse i lys av det vi vet om organisering av slik støtte.

I kapittel 4.5 går vi videre til problemstilling 3 – hvilken helhet inngår tiltakene i? Her konsentrerer vi oss om læreplasskursene og «Tett på» (modell 5) – når det gjelder påbyggstiltaket er det mindre å si om sammenhengen med andre tiltak. Vi drøfter hvorvidt innholdet i læreplasskurset kunne blitt integrert tidligere i den videregående opplæringen, og herunder betydningen av at læringen foregår utenfor klasseromskonteksten. Her trekker vi også inn de mulighetene som ligger i «Tett på», både med tanke på hvordan dette tiltaket har blitt organisert, og på hvilket potensial som ligger i et slikt tiltak med hensyn til tidligere innsats i formidlingen til læreplass. Vi retter også blikket mot hvordan læreplasskursene står i forhold til alternativ Vg3, og hva som for elevene blir konsekvensene av ulike måter å trekke skillet mellom de to tilbudene på.

Kapittel 4.6 dreier seg om problemstilling 4: bidrar støtteordningene til varig forbedring i fylkeskommunens eller skolens måte å jobbe på? Vi trekker fram betydningen av et vertikalt og horisontalt samarbeid blant lærere og skoleeiere, og at kvalifiserings-tiltakene forankres i skolen.

I dette kapitlet veksler vi mellom teori og empiri. Ut fra tidligere forskning og teori, hvilke grunner har vi til å tro at tiltakene fungerer, og på hvilken måte? Hva kan være eventuelle utfordringer ved tiltakene?

Vi veksler mellom betegnelsene «elev» og «deltaker». Deltaker henviser til læreplasskursene, der ungdommene som regel ikke har elevstatus.

4.2 Sosial støtte og felles læringsintensjoner (alle modeller)

De fire kvalifiseringstiltakene/modellene er ulike både med tanke på innhold, hensikt og målgruppe. Det de har felles, er at de skal sørge for at ungdommer som i varierende grad har møtt på vanskeligheter, skal få ekstra støtte og oppfølging. Hva som gir gode vilkår for læring og oppfølging, er relevant uansett tiltak, og dette underkapittelet berører derfor alle de fire modellene.

Vilkår for læring

Et sentralt poeng i pedagogisk forskningslitteratur er at gode læringsvilkår krever at elevene deler lærernes læringsintensjoner, og er enige om hva som er elevens mål. Den som lærer, må kjenne et eierskap til sin egen læring. Hva er hensikten med innholdet i undervisningen? (Williams 2011). Læreren må også vite hva elevene allerede kan. Å kjenne elevenes forutsetninger og kompetanse er dermed et viktig utgangspunkt for å tilpasse opplæringen (Sjøberg 2007; Stålsett 2009). Hvis læreren kartlegger dette, kan han eller hun lage oppgaver og drøfte med elevene hva de hørt, opplevd, lest eller forstått i forkant av planleggingen av undervisningen (Stålsett 2009:134). Eleven bør også få tilbakemelding underveis i læringsperioden, og den faglige støtten må innebære at eleven får konkrete tilbakemeldinger og blir møtt med realistiske forventninger når det gjelder både innsats og resultater (Bø & Hovdenak 2011; Williams 2011). Williams (2011) argumenterer dessuten for at dersom elevene hjelper hverandre med å lære, vil de også lære mer.

Lærernes sosialpedagogiske kompetanse har betydning for læring. Forholdet mellom elev og lærer kan påvirke elevenes resultater og interesser. Elevene har behov for å møte lærere som viser at de har interesse og omtanke for dem, både faglig og personlig. Eleven må føle seg verdsatt og bli sett, og samtidig bli møtt med høye forventninger (Bø & Hovdenak 2011; Hattie 2009). Særlig for elever med dårlige faglige og sosiale forutsetninger er det viktig å ha støttende lærere som møter dem med respekt og forståelse (Woolfolk-Hoy & Weinstein 2006).

Læringsvilkårene beskrevet over antas å være like relevante i læreplasskursene som i de andre tiltakene. Læreplasskursene kan særlig ta tak i de individuelle årsakene til at elever står uten læreplass. Aspøy & Nyen (2015b) viser at elever uten læreplass ofte har behov for ren sosial oppfølging i tillegg til faglig støtte. Slik støtte forutsetter at

læreren er godt kjent med hva eleven har behov for. Generelt vil elevene ha behov for noe mer enn undervisning knyttet til skolefag eller arbeidslivets spilleregler. Spesielt når det gjelder læreplasskursene er det sannsynlig at kursholderne eller lærerne ikke kjenner ungdommene fra før. Dette kan være et problem når kursholderen skal finne en praksisplass til deltakeren (Aspøy & Nyen 2015b). Nøye kartlegging ved oppstarten av tiltakene kan imidlertid bidra til å klargjøre hva elevene har behov for, både sosialpedagogisk og faglig.

Resultater fra læreplasskurs, påbyggstiltak og «Tett på»

I alle tiltakene har det stor betydning at det organiseres veiledningssamtaler og kartlegging av faglige og sosiale behov i oppstarten, og at det er gode relasjoner mellom voksenperson og elev. Kvalifiseringstiltakene krever håndplukkede personer som evner å skape gode relasjoner til elevene. For elevene har det nok liten betydning hvem dette er, så lenge det er en person med sosial, pedagogisk og relevant faglig dyktighet, som stiller krav og viser en genuin interesse for deltakerne.

Veiledningssamtaler gir mulighet for sosial oppfølging, motivasjon, karriereveiledning, og «realitetsorientering». Gjennom samtaler blir deltaker og arrangør kjent, noe som bidrar til å skape trygghet. Kort oppsummert gjør veiledningssamtaler at deltaker og lærer/kursholder kan oppnå gode sosiale relasjoner, noe som har stor betydning for læring. Veiledningssamtaler muliggjør også at elevenes sosiale og faglige behov blir kartlagt.

Elevene i de fire tiltakene har behov for å bli sett. Dette kan høres grunnleggende ut, men er ikke desto mindre noe som gjentas av nærmest alle kursholdere og lærere, uavhengig av tiltak. Intervjuene tyder på at mange av ungdommene har liten tro på seg selv. Dette hemmer dem både i læringen og, i forbindelse med læreplasskursene, i arbeidet med å finne læreplass. Noen har dårlige erfaringer med lærere fra andre skoler. For noen elever er det kanskje første gang de går gjennom en personlig veiledningssamtale. Sitatene under gir to eksempler, fra henholdsvis en kursholder i det lange læreplasskurset og en lærer i «Tett på», på at samtalene kan avdekke helt konkrete utfordringer:

Og da fikk han fortalt meg at han hadde hørt litt dårlig, hadde litt problem med forståelsen hvis ting ble sagt, man måtte snakke litt roligere; litt sånne ting å ta hensyn til. (Kursholder, langt læreplasskurs)

Men da så jeg at han kan nesten ikke lese, og da tenker jeg at det har nok vært medvirkende til de problemene han har hatt i skolen hele veien. (Lærer, «Tett på»)

Elevene selv verdsetter følelsen av at noen bryr seg på *ordentlig*, og at en kursholder eller lærer er tilgjengelig for samtaler. I sitatene under setter to elever ord på dette:

Det gjør noe med deg når en lærer tar deg ut og bryr seg og spør hvordan det går. (Elev, «Tett på»)

Det var liksom betryggende bare å vite at hvis det var noe, kunne vi gå og snakke med henne. (Elev, «Tett på»)

For noen elever som er lite motiverte til å delta i undervisningen, kan det ha stor betydning at det finnes en person som både stiller krav og vekker tillit hos elevene. Veiledningssamtalene kan likevel ikke være helt frivillige. Dette påpekes særlig av aktørene i «Tett på». Elever i videregående skole har som regel personer på skolen de kan oppsøke: rådgiver, helsesøster, skolepsykolog – men ikke alle bruker disse, selv om de trenger det. En vanlig løsning i «Tett på» er at et minimumsantall av samtaler er obligatoriske, men at utover disse kan elevene få så mange samtaler de ønsker. En ansvarlig for «Tett på» understreker at slike samtaler er spesielt viktige for minoritets-elever med kort botid, som i tillegg til sosial støtte har behov for langt mer hjelp til å få en helhetlig forståelse av utdannings- og arbeidsmuligheter.

I de fleste tilfeller er kursarrangørene ukjente for deltakerne på læreplasskursene. På de lange læreplasskursene ble det satt av tid i oppstarten til sosiale bli kjent-leker, slik at alle kunne bli tryggere på hverandre. En kursholder peker dessuten på betydningen av gruppestørrelse, og anser det som positivt dersom læreplasskurset gir mulighet til å jobbe i mindre grupper:

Vil vi få dem til å komme på banen og åpne seg og virkelig jobbe med ting som sitter litt dypt, og da må ikke gruppene være for store. (Kursholder, langt læreplasskurs)

Sosial støtte og relasjonsbygging kan også foregå på andre måter enn gjennom veiledningssamtaler. I ett av fylkene har «Tett på» blant annet handlet om å ansette en person, en miljøarbeider, som skal være til stede i en klasse med mye uro. Hun fungerer, ifølge andre lærere, som et «lim» i systemet.

Intervjuene viser at også i Vg3 påbygg møter elevene både ukjente lærere og medelever. Ofte kommer elevene fra en annen skole når de starter. Lærerne har dermed lite kjennskap til hvem elevene er, og hva de kan. Ofte er elevene utrygge på hverandre. Klassene er store, med opptil 30 elever, noe som kan være utfordrende for elever som er vant til mindre klasser på yrkesfag. Ved én skole arrangerte lærerne, som en del av påbyggstiltaket, en bli kjent-dag for elevene ved starten av skoleåret. Dette opplevdes som svært positivt, men var et unikt tilfelle i vårt utvalg. I dette caset organiserte lærerne dessuten veiledningssamtaler for å kartlegge elevenes faglige mål, men også for å gi sosial støtte. Dette var særskilt i vårt påbyggsutvalg. Både ut fra teori og erfaringer fra de andre tiltakene kan vi imidlertid si at elever på Vg3 påbygg vil kunne ha et stort utbytte av tettere sosial oppfølging, for eksempel i form av veiledningssamtaler. De vil også kunne ha et læringsutbytte av å bli tryggere på hverandre, noe man kan oppnå via organiserte tiltak fra skolens side – for eksempel bli kjent-dager.

Veiledningssamtalene innebærer en kartlegging av deltakerens kunnskap og faglige ønsker. Evalueringen av forsterket alternativ Vg3 (Aspøy & Nyen 2015) viste at dette var viktig for å finne en relevant praksisplass, eller ideelt sett, læreplass, til eleven. Lærere i alternativ Vg3 kjente ikke alltid elevene, og dette ble noen ganger framstilt som problematisk. I det lange læreplasskurset er arrangørene innforstått med at deltakerne er ukjente for dem, og at veiledning og kartlegging er nødvendig. En slik kartlegging kan legge grunnlaget for et tilpasset faglig innhold, og en mest mulig passende praksisplass. Kartleggingen av elevene ved semesterstart har også, for eksempel i «Tett på», bidratt til selve utformingen av tiltaket, og lagt grunnlaget for valget om å satse på ett spesifikt fagområde. Dette er typisk for «Tett på», som er et tiltak som i stor grad har blitt formet i den enkelte skoles eget bilde og tilpasset spesielt til elevenes behov.

Gjennom veiledningssamtaler åpnes det dermed for at ungdommene i tiltakene kan oppnå en felles intensjon med læringen, noe som generelt kan bidra til å skape gode læringsvilkår, og som helt spesifikt har betydning for målet i de enkelte tiltakene. En rådgiver illustrerer for eksempel betydningen av at eleven deler kursholderens intensjon om læreplass:

Det hjelper ikke å taue ut en passiv lærling bare for at vi skal få høyere tall. De må ville det selv. [...] Det var noen som antydte det, at de siste vi presset ut, det er de vi nå har problemer med. (Rådgiver, fylkeskommune)

Intervjuene viser at de fleste kursholderne og lærerne ser betydningen av at elevene og lærerne har en felles plan og en felles forståelse av intensjonen med læringen. I «Tett på» har lærerne brukt tid på å lage skriftlige planer, og i noen tilfeller til og med intensjonskontrakter, med elevene. Lærerne er imidlertid usikre på hvorvidt dette har vært gunstig. To lærere innenfor ett av «Tett på»-tiltakene forklarer hvordan skjematisk planer og intensjonskontrakter kan bli et stort press for elever på Vg2 – selv om elevene har eierskap til planen og har vært med på å utforme den. En annen lærer forteller at de har inngått «kontrakter» om måloppnåelse knyttet til fravær og karakterer, men er usikre på om dette egentlig har betydning for hvordan elevene jobber. En elev ved en annen skole forteller samtidig at en slik kontrakt kjennes forpliktende for ham personlig:

Jeg kan ikke sitte og si at jeg skal ikke få høyt fravær og så får du det likevel, det blir litt for dumt. Så egentlig er det ganske kjekt å ha det [målet]. (Elev)

Det er likevel vanskelig å se for seg at slike kontrakter og skriftlige planer alene har betydning dersom det ikke finnes et faglig og sosialt støttende apparat rundt eleven. Det er her skolene og lærerne legger trykket i påbyggstiltaket og «Tett på». Skriftlige planer fungerer som eventuelle supplementer til dette.

Gjennom veiledningssamtalene blir både deltakernes tidligere erfaringer og nåværende kunnskap kartlagt. Dette kan være positivt også på lang sikt, slik en rådgiver i en fylkeskommune beskriver det:

Vi vet mer hva eleven har gjort gjennom den tiden, og skulle det nå være at de ikke har fått seg læreplass når høsten kommer, så vet vi i hvert fall hvor de har vært hen, når noen andre da skal følge dem opp videre, for eksempel oppfølgingstjenesten. (Rådgiver, fylkeskommune)

En annen fordel med samtaler, både i oppstarten og underveis, er at det blir mulig å veilede eleven inn på et annet spor. Dette finner vi eksempler på både i det lange læreplasskurset og i påbyggstiltaket. I læreplasskurset kan dette ende med lærekontrakt dersom deltakeren får nyvunnen kunnskap og interesse for et fag han eller hun ikke visste så mye om fra før, og dette er et fag der det finnes læreplasser. Et eksempel på endring av spor i påbyggstiltaket, er at elev og lærer i fellesskap kommer fram til at påbygg ikke var det riktige for eleven. Resultatet ser dermed ikke så gunstig ut på papiret, men kan likevel være positivt for den det gjelder. En god veiledningssamtale kan dermed føre til at ungdommene blir mer bevisste sine egne ønsker og valg.

Intervjuene tyder på at veiledningssamtaler er mindre vanlig i det korte læreplasskurset. Lengden på disse kursene legger noen åpenbare begrensninger på mulighetene for både å bli kjent og å bli veiledet og kartlagt. En kursholder påpeker at om dette kurset hadde vart i fem dager i stedet for én, kunne en interessekartlegging fått plass. Da kunne undervisningen bli tilpasset deretter. Det er sannsynlig at kartlegging av deltakerne på det korte læreplasskurset kunne vært gunstig, all den tid det er uklart for kursholderen hva elevene egentlig kan og vet fra før. Om det korte læreplasskurset er organisert som en informasjonsdag for en stor gruppe elever, er dette selvsagt ikke mulig.

4.3 Formidling til læreplass

I gjennomsnitt var 27 prosent av deltakerne i det korte læreplasskurset registrert med lærekontrakt i 2015. I det lange læreplasskurset var andelen 30 prosent samme år. I det lange læreplasskurset øker andelen som får læreplass fra 2014 til 2015. Dette kan være tilfeldig, men det kan også skyldes at fylkene fikk bedre tid til å planlegge kurset i 2015. Andelen som fikk læreplass i 2015 varierte fra 20 til 40 prosent i det lange læreplasskurset (med Sogn og Fjordane med sin andel på 88 prosent som et klart unntak).

Selv om andelen som får læreplass er sprikende, er det mulig å peke på egenskaper ved læreplasskursene som kan føre til suksess – at deltakerne får læreplass, eller at de får bedre forutsetninger til å få læreplass over tid. I dette delkapittelet vil vi drøfte fire sentrale elementer ved læreplasskurset (særlig det lange): arbeidslivskompetanse, praksisarbeid, deltakerens formelle status og mulighetene for tidligere innsats. Vi vil først knytte disse temaene opp mot det vi vet fra tidligere forskning på betydningen av praksisnærheten og tiltak for elever som står uten læreplass.

Tidligere forskning om formidling til læreplass

Læretiden er en viktig del av fagopplæringen på grunn av mulighetene den gir for å lære et fag slik det utøves i yrkeslivet, men også fordi lærlingen blir sosialisert inn i et praksisfellesskap. Ved å lære arbeidslivets og fagets normer, utvikler lærlingen en yrkesidentitet. Gjennom sosialisering på arbeidsplassen og gjennom personlig interaksjon mellom nye og gamle utøvere i faget, formidles kulturen i faget (Jørgensen & Smistrup 2007). Lærlingene deltar i arbeidsplassens praksisfellesskap, og kan på denne måten utvikle sosiale ferdigheter og arbeidsdisiplin (Juul & Jørgensen 2011).

Fra tidligere forskning (Aspøy & Nyen 2015b) vet vi at mange elever som står uten læreplass mangler kunnskap om hvordan de skal gå fram for å kontakte bedrifter, og hva arbeidsgivere forventer av en lærling. Det kan være krevende å finne praksisplasser til elever som mangler læreplass, men arbeidet blir lettere dersom læreren har en bred kontaktflate i arbeidslivet og kan benytte seg av sitt nettverk. I utprøvingen av den praksisnære, forsterkede alternativ Vg3 var det en klar fordel om læreren hadde samarbeidspartnere å spille på i dette arbeidet, som opplæringskontor eller veilednings-sentre. Samtidig kunne det også for lærerne være vanskelig å finne praksisplasser. Dette ble av noen lærere begrunnet blant annet med at han eller hun ikke kjente eleven godt nok, og dermed var usikker på hvordan eleven kunne «selges inn» hos arbeidsgiver. Det ble også begrunnet med at noen av elevene i alternativ Vg3 hadde både faglige og sosiale utfordringer. I tillegg er praksisplasser mange steder et knapphetsgode (Aspøy & Nyen 2015b).

For elevene i forsterket alternativ Vg3 var det viktig at praksisen opplevdes som faglig relevant. Faglig relevante praksisplasser ga ofte mulighet for læreplass. Noen elever ble formidlet til praksisplasser som ikke var faglig relevante. Ren arbeidspraksis uten faglig opplæring opplevdes ikke som nyttig. Evalueringen viste at målet om arbeidspraksis i noen tilfeller kom på bekostning av relevant praksis (Aspøy & Nyen 2015b).

Ut fra dette kan vi komme med noen hovedantakelser om læreplasskursene. Mange elever vil ha et stort behov for å lære mer om arbeidslivets spilleregler. Det er sannsynlig at det vil være krevende å finne praksisplasser til elevene, og formidlingsarbeidet vil kreve et bredt nettverk hos arrangørene. Et viktig poeng er at læreplasskurset ikke er en del av et opplæringsløp. Dette vil kanskje åpne for enda større grad av praksis for praksisens skyld, uten at faglig opplæring først og fremst er målet.

Praksisplass og status i det lange læreplasskurset

Intervjuene viser at undervisningsformene i opplæringsdelene i det korte og det lange læreplasskurset har vært svært varierte, og kursene har en utstrakt bruk av eksterne aktører. Arrangørene har hatt bred arbeidskompetanse, både der skolen, fylkeskommune eller ekstern arrangør har hatt ansvaret. Samtidig har ikke arrangørene nødvendigvis hatt utstrakt kunnskap om lærlingordningen. I det lange læreplasskurset har

det ofte vært krevende å finne praksisplass, og arrangørene tenker ulikt om formålet med praksisplassen: praksisplass for læreplass, praksisplass for relevant faglig trening og praksisplass for arbeidstrening og læring av arbeidslivets normer. Deltakerne i det lange læreplasskurset har ikke formell status som elever, og dette er en utfordring som alle arrangørene påpeker. Mange, både blant fylkeskommune, lærere og elever, påpeker at opplæringsinnholdet i læreplasskurset burde ha kommet tidligere, allerede i Vg2 eller kanskje til og med i Vg1. For mange kan det imidlertid være viktig å få denne opplæringen utenfor klasseromskonteksten, slik som i læreplasskursene, men også dette kan integreres i skoleløpet.

I den skolebaserte delen av det lange læreplasskurset skal deltakerne lære mer om det å finne læreplass, hvordan de skal presentere seg for en arbeidsgiver («av med lua!») og om arbeidslivets spilleregler. I undervisningen legger arrangørene vekt på å bevege seg bort fra tavleundervisning og over til alternative løsninger, som de anser som mer givende for denne elevgruppen. Eksempler på dette er rollespill, for eksempel av intervjusituasjonen, og speed-dating med arbeidsgivere. Elevene vi har intervjuet, opplevde denne opplæringen som nyttig. Mange forteller at de hadde noe om CV- og søknadsskriving på Vg2 også, men ikke på langt nær så grundig og faglig relevant som i læreplasskurset. I læreplasskurset får deltakerne dessuten mulighet til å få én til én-hjelp av arrangøren fordi gruppene er mindre.

Det å lære å *komme i posisjon*, å klare å kontakte en bedrift og få til en samtale, har vært blant hovedformålene med opplæringen. Arbeidet med å finne praksisplass var flere steder et ansvar arrangørene tok på seg. Samtidig ble arbeidet med å kontakte bedrifter forstått som en del av opplæringen – på denne måten fikk elevene mulighet til å prøve ut det de har lært om det å kontakte arbeidsgivere. En elev påpeker at ungdommene også trenger å lære hvordan de skal tolke en stillingsannonse. Begrepene kan virke fremmede på dem:

Hva betyr det å være fleksibel? Hva betyr det å være allsidig? Og er du allsidig og fleksibel som det står i annonsen, hva sier vi da? [...] Så det å diskutere seg fram til, hva er det å være samarbeidsvillig? (Kursarrangør)

I det følgende gir vi en nærmere utdyping av arbeidet med å finne praksisplass, og deltakernes status.

Å finne praksisplass i det lange læreplasskurset

Arrangørene brukte mye tid på kartlegging av deltakerne ved oppstarten av kursene, noe som sannsynligvis gjorde det lettere å finne egnede praksissteder. Arrangørene hadde også gjerne et bredt nettverk i arbeidslivet, men ikke alle hadde tilstrekkelig erfaring med ungdomsgruppen og/eller lærlingordningen. Samtidig er praksisplasser et knapphetsgode, og ofte var det krevende å formidle deltakerne til en relevant praksisplass. Vi

har ikke tall på hvor mange som fikk praksisplass i løpet av læreplasskurset. Intervjuene tyder likevel på at det er langt flere enn andelen som fikk læreplass.

Målet med læreplasskursene er at de skal kvalifisere deltakerne til å finne læreplass. Praksisdelen i læreplasskurset er dermed en vei mot dette målet, som kan nås både direkte og indirekte. Direkte ved at praksisplassen går over til å være en læreplass, og indirekte ved at praksisplassen gir en form for sosial og aller helst også faglig styrking. Ungdommen kan lære noe om arbeidslivets spilleregler, og praksistiden kan gi en modning og en trygghet som gjør deltakeren mer rede til å nå ut til andre potensielle arbeidsgivere. Praksistiden kan også gi økt motivasjon for faget og danne grobunn for en yrkesidentitet, og dermed motivasjon til å trappe opp jakten på læreplassen.

a) Praksisplass for læreplass

Der utplassering/praksisarbeid fører til læreplass, er hovedmålet nådd. Dersom tiden med ulønnet praksisarbeid er langvarig, beveger vi oss over i en ordning med prøvejobbing (ulønnet, sådan). En rådgiver gir et eksempel på dette:

Men to av disse som fikk læreplass i år, de fikk læreplass på det stedet som de hadde praksisplass også; det var bare det at de fikk ikke vist seg fram på en god måte i den ordinære formidlingsprosessen. Lærebedrifter har jo som kjent ikke mulighet til å ta inn en lærling på prøvetid. Men dette blir på en måte en sånn prøvetid for lærlingen, uten at bedriften forplikter seg til noen ting, men de får se at de fungerer veldig bra, og da får de en læreplass. (Rådgiver, fylkeskommune)

En kursansvarlig gir et annet eksempel:

Han [arbeidsgiver] sa at «jeg hadde aldri tatt ham inn til vurdering en gang, fordi han hadde strøket i [et fellesfag]. Men [...] nå har jeg jo hatt ham på praksis, jeg vet jo hvor god han er». (Kursansvarlig)

Denne deltakeren hadde fått lærekontrakt på praksisstedet, og måtte kun bestå faget han hadde strøket i.

Dersom lærekontrakt etter prøvejobbing fører til flere læreplasser totalt sett, fordi man kan klare å rekruttere flere bedrifter til lærlingordningen, kan tiltaket også sies å bidra positivt på et mer strukturelt nivå. Vårt datamateriale viser eksempler på at læreplasskurset faktisk har skapt nye læreplasser, først og fremst ved at nye bedrifter har blitt godkjent som lærebedrifter. Dette krever at de som står ansvarlig for læreplasskurset har kunnskap om lærlingordningen.

b) Praksisplass for faglig relevant erfaring

Evalueringen gir også flere eksempler på at praksisen er faglig relevant uten at det finnes muligheter for å få læreplass ved praksisstedet. Arbeidsbasert læring kan forstås som læring gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap. Dette krever imidlertid at den

enkelte får tilgang til et slikt fellesskap (Juul & Jørgensen 2011). Tre arbeidsgivere får på ulike måter fram hvordan de på arbeidsplassen var opptatt av at kursdeltakeren skulle få et slikt utbytte:

For det er viktig når han kommer inn sånn at han på en måte skal føle seg som en del av de andre og ikke føle at han står på utsida i det hele. Så vi prøvde å legge til rette og behandle ham som en lærling, og lærlingene prøver vi også å behandle som ansatte, egentlig. (Arbeidsgiver)

Det tror jeg er kjempeviktig, at de som blir tatt inn rundt forbi, at det er en plan for oppfølging i den perioden de er inne. (Arbeidsgiver)

En annen arbeidsgiver illustrerer på sin side hvordan kursdeltakeren ikke har blitt integrert i praksisfellesskapet:

Det ligger nok litt mest på oss, at vi ikke har hatt egnet personell eller noen som virkelig kan ta seg av dem og få satt dem skikkelig i arbeid. De har nok blitt kastet litt rundt i de forskjellige avdelingene, alt etter som behovet har vært der. (Arbeidsgiver)

Arbeidsgiveren så dette som en lite ønskelig situasjon – ideelt sett ønsket de å tilby ungdommene et sammenhengende opplæringsopplegg.

I tillegg til at denne praksisen kan gi faglig relevant opplæring, kan det også være nyttig å ha en referanse som framtidige arbeidsgivere kan kontakte. To arbeidsgivere setter ord på dette:

Slik som jeg som er snart 60 år og har arbeidet i næringslivet og kjenner veldig mange av de folka [innenfor bransjen], og når vi skriver en slik attest med navnet vårt under, da har de i alle fall noen å ringe hvis han søker et sted. (Arbeidsgiver)

Det sa jeg at jeg kan ikke love deg noen lære plass, men hvis du oppfører deg ordentlig og gjør en god jobb, så kan du få en bra attest som du kan ta med deg videre til en annen arbeidsgiver. (Arbeidsgiver)

Ut fra intervjuene med arbeidsgivere og kursholdere, er det i all hovedsak to ulike forklaringer på at praksisplassen ikke fører til lærekontrakt. Den ene forklaringen går på bedriftens manglende kapasitet til å ta inn lærlinger (som igjen har ulike årsaker). Den andre forklaringen er at arbeidsgiveren ikke anser kursdeltakeren som dyktig eller motivert nok.

c) Praksisplass for arbeidstrening

Holdningen til formidling i læreplasskursene kjennetegnes av en fleksibilitet og en individuell tilpasning som i noen tilfeller fører til at selve formidlingen blir viktigere enn relevansen – arbeidspraksis trumfer utdanning, og praksisplass blir et mål i seg selv. En kursansvarlig beskriver dette:

Noen av dem var det mer om å gjøre for oss å finne en jobb, om du da skulle bli elektriker, men fikk deg jobb på Prix, så spiller ikke det noen rolle, det var å få den arbeidserfaringen. (Kursansvarlig, langt læreplasskurs)

Dette utfallet fant vi også i forbindelse med forsterket alternativ Vg3 (Aspøy & Nyen 2015b). Noen elever, eller kursdeltakere, blir vurdert til å kunne ha et sosialt utbytte av det å være i en arbeidssituasjon. Som med alternativ Vg3, bør man spørre seg om det er fylkeskommunens og skolens oppgave å drive med generell arbeidsformidling. Dette handler også om deltakernes økonomi. Læreplasskurset utløser på papiret ingen økonomisk støtte verken fra Lånekassen eller NAV. Noen elever blir dermed gående i et praksisvakuum, der de er usikre på nytteverdien av løpet de er inne i.

Deltakernes status i det lange læreplasskurset

Et av hovedproblemene med det lange læreplasskurset dreier seg om uklarhetene i rammer og status. Hvor i systemet passer de inn? Uten elevstatus eller status som tiltaksdeltakere i regi av NAV har deltakerne få rettigheter hva gjelder finansiering. Enkelt sagt forstår NAV læreplasskurset som en del av videregående opplæring (det er eid av fylkeskommunen), mens Lånekassen forstår kurset som noe som er på siden av videregående opplæring. To rådgivere i fylkeskommunen illustrerer utfordringen knyttet til deltakernes status:

Og en annen ting er at de faller mellom to stoler, og det går på økonomien. Den er beintøff. Fordi noen NAV-kontorer hjelper til, og bidrar med lønn, men de har egentlig ikke noe plikt til det. Og så har ikke disse ungdommene noen rettigheter, for de er ikke lærlinger, eller elever, de er midt imellom. (Rådgiver)

Og det var nok mange som mistet motivasjonen fordi at de hadde ingenting å leve av. (Rådgiver)

Et forsøk på en løsning på dette problemet er å skrive kursdeltakerne inn i alternativ Vg3, slik at de på papiret er elever ved en skole. Dette har kun gitt ønsket utfall i Telemark, der fylkeskommunen klarte å få til en ordning med støtte fra Lånekassen. I Oppland, hvor deltakerne også var skrevet inn på en skole, lot ikke dette seg gjøre, selv om deltakerne var registrert som elever. Ifølge fylkeskommunen vurderte Lånekassen saken dit hen at læreplasskurset ikke kunne godkjennes som opplæring i videregående skole. Vi har ikke intervjuet Lånekassen, og det er dermed usikkert hva som ligger bak disse ulike vurderingene. Dette er uansett et klart tegn på at dersom et langvarig læreplasskurs skal være holdbart for deltakerne, må det finnes muligheter for en form for økonomisk støtte. Fylkeskommunen dekker utgifter til transport, men dette er ikke tilstrekkelig for ungdommer med dårlig økonomi, eller unge voksne med omsorgsansvar. Viktig er det for øvrig at deltakerne ikke behøver å legge ut for reisen til kursstedet, men får dette dekket på forskudd.

I Rogaland inngikk fylkeskommunen en avtale med NAV om økonomisk støtte for deltakerne. Dette var det eneste tilfellet i vårt utvalg hvor det var inngått en slik avtale på fylkesnivå. Andre steder fantes eksempler på at elever fikk støtte fra NAV basert på enkeltvedtak.

4.4 Pedagogisk støtte i påbyggstiltaket og «Tett på»

Kapittel 3 viser at blant de tretten skolene vi fikk informasjon om resultater fra, hadde åtte en forbedring i andelen som bestod Vg3 påbygg. Alle disse har en bedre utvikling enn gjennomsnittet for fylket. I Akershus går alle skolene opp i bestått-andel etter at modell 4-tiltak er gjennomført. Ved de andre skolene er det ingen klar tendens, men stor variasjon fra skole til skole. Andre forhold enn tiltaket alene har selvsagt betydning for hvordan det går med elevene. Her vil vi imidlertid rette oppmerksomheten mot hvilke kjennetegn ved begge de pedagogiske tiltakene som synes å ha god effekt. Her beskriver vi «Tett på» og påbyggstiltaket om hverandre. Selv om «Tett på» kjennetegnes av ulike innsatser, er den pedagogiske støtten sentral.

Pedagogiske tiltak – tidligere forskning og teori

Vg3 påbygging kan være et krevende år for elevene, både for de som planla å fortsette på påbygg allerede på Vg1, og de som helst kunne tenke seg å gå i lære. Tidligere forskning viser at elevene ikke alltid har innsikt i hvor godt de ligger an til å bestå eksamen. I en spørreundersøkelse blant påbyggs elever i fem av landets fylker, finner Markussen og Gloppen (2012) at 95 prosent av elevene regner med at de vil fullføre og bestå eksamen. Likevel bestod bare litt over halvparten av elevene som deltok i undersøkelsen. Undersøkelsen viser at mange påbyggs elever mistrives: én av fem svarte at de egentlig hadde lyst til å slutte på skolen, og én av ti sa at de grudde seg til å gå på skolen. Ifølge rektorene i undersøkelsen får mange elever et «teorisjokk». Fagene norsk og matematikk trekkes fram som spesielt krevende. Mange elever på Vg3 påbygg har dermed behov for ekstra faglig oppfølging. Ut fra tidligere forskning (f.eks. Høst et al. 2015) kan vi anta at selv om elever på Vg2, som er i målgruppen for «Tett på», utgjør en annen elevgruppe enn påbyggs elevene, vil de ha en del felles behov hva gjelder pedagogisk støtte innenfor det som på Vg2 kjennetegnes som fellesfag.

Effekten av pedagogiske tiltak er utfordrende å påvise empirisk (se bl.a. Markussen & Gloppen 2012). Dette skyldes at det er krevende, både økonomisk og praktisk, å gjennomføre kontrollerte eksperimenter. Når for eksempel elevgruppen varierer fra år til år, er det nærmest umulig å påvise et mønster i effekter. Dette gjør at det kan være vanskelig å slå fast hvorvidt et pedagogisk tiltak generelt, eller på påbygg spesielt, gir

suksess gjennom en ordinær evaluering. Kapittel 3 i denne rapporten beskriver også dette metodologiske problemet.

I den politiske diskursen refererer man gjerne til Hattie (2009) sin metastudie av ulike pedagogiske tiltak. Hattie konkluderer blant annet med at antall elever per lærer, altså lærertettheten, har liten betydning. Samtidig påpeker han at redusert klassestørrelse i seg selv ikke nødvendigvis gir en positiv effekt. Redusert klassestørrelse må kombineres med en endring i det pedagogiske opplegget, for eksempel i form av mer pedagogisk og sosial støtte. Færre elever gir bedre oversikt. Den samme studien viser at forholdet mellom elev og lærer kan påvirke elevenes resultater og skolefaglige interesser (se også Throndsen & Turmo 2010).

Markussen og Gloppen (2012) finner i sin studie blant rektorer at tett faglig oppfølging, oppfølging av fravær og styrket bemanning av lærere ble oppfattet som gode og virkningsfulle tiltak. Undervisning i mindre grupper kan være positivt fordi det fjerner den såkalte «klasseromsoffentligheten». For noen elever kan klasserommet med mange elever gjøre det vanskelig å bidra aktivt i undervisningen. Når det er sagt, kan det selv i mindre grupper utvikle seg uheldige strukturer, og det er dermed ikke likegyldig hvordan disse er satt sammen. Her er trygghetsaspektet viktig, og lærerens rolle som relasjonsbygger kommer inn i bildet (Ogden 2009). Samtidig kan det å bli tatt ut av den ordinære undervisningen føles stigmatiserende.

Veier til vellykkede utfall i påbyggstiltaket og «Tett på»

Elevene i «Tett på» og påbyggstiltaket er ulike. De er like fullt elever som har sin bakgrunn i yrkesrettede fag, og også mange elever på påbygg kjenner nok en større grad av mestring knyttet til mer praktisk orienterte fag. I vårt datamateriale finner også vi klare tegn på det «teorisjokket» som Markussen og Gloppen (2012) trekker fram. Både på påbygg og Vg2 kan det dermed være nyttig med en form for støtte som tar inn over seg elevenes praktiske bakgrunn. En slik tankegang er kanskje mest nærliggende i «Tett på», som er rettet mot elever på Vg2 (og i minst ett tilfelle også Vg1) på yrkesfag. En lærer forklarer at den pedagogiske støtten ikke bør være for «skolsk» (et begrep som går igjen hos flere aktører i alle de fire tiltakene). En elev på Vg3 påbygg uttrykker et ønske om at matematikkundervisningen kunne vært lagt opp på mer kreative måter, med mer praktisk utførelse av matematisk teori. En rådgiver samtykker:

Hvis man forutsetter at dette her er ungdommer som har jobbet mye praktisk, og har kanskje større forutsetninger for det; at de får flere *metoder* for innlæring tilgjengelig, gjennom den undervisningen læreren skaper. (Rådgiver, fylkeskommune)

Williams (2011) argumenterer for at om elever lærer av hverandre, vil de også lære mer. I vårt utvalg finner vi to helt konkrete eksempler på læring, eller erfaringsutveksling, mellom elever, innenfor tiltaket «Tett på» (modell 5). I det ene tilfellet er det elever

med kort botid som blant annet hjelper hverandre med lekser. I det andre tilfellet har gruppesamtaler i forbindelse med PTF blitt organisert som en del i tiltaket. At slike samtaler skal fungere som en nyttig erfaringsutveksling for elevene, har imidlertid vært avhengig av at rådgiver ved skolen har hatt styringen, og oppmuntret elevene til å fortelle.

I påbyggstiltaket (modell 4) tar pedagogisk styrking primært tre ulike former: frivillig ekstraundervisning, parallell gruppeundervisning og ekstralærer i klasserommet. Ofte kombineres ulike tiltak. I «Tett på» finner vi pedagogisk styrking først og fremst i form av parallell gruppeundervisning og ekstralærer i klasserommet – frivillig ekstraundervisning synes dermed å være mindre vanlig i dette tiltaket.

Intervjuene om påbyggstiltaket viser at det i de frivillige ekstratimene i fritimer og etter skoletid noen ganger er vanskelig å fange opp de elevene som trenger det mest. Det er likevel ikke umulig, men vi kan ikke gi et entydig svar på under hvilke omstendigheter dette fungerer. Parallell gruppeundervisning oppleves som nyttig, selv om noen påpeker at det kan virke stigmatiserende. På bakgrunn av empirien kan vi likevel konkludere med at fordelene ved parallell gruppeundervisning ofte veier tyngre enn ulemperne. Tolærerundervisning kan være et godt tiltak, så framtidig vedkommende har et tett samarbeid med hovedlæreren. Generelt krever et godt pedagogisk støttetiltak at lærerne er faglig dyktige, og at de er engasjert i elevene.

Fordeler og ulemper ved de ulike undervisningsformene er utdypet i det følgende.

Å få frivilligheten til å gå opp i påbyggstiltaket

Et frivillig tilbud egner seg ikke alltid for de som trenger det mest. Det kan for eksempel være tøft for elever som sliter i matematikk å delta på fem ekstra matematikktimer i uken. En tiltaksansvarlig sier det slik:

Den frivilligheten går ikke opp. (Lærer, påbyggstiltaket).

Hun opplevde at de svakeste elevene rett og slett ikke dukket opp til frivillig undervisning, og mente derfor at pedagogiske ekstratilbud for disse elevene burde integreres i den ordinære undervisningen.

Dilemmaet rundt frivillighet kan knyttes til elevenes følelse av eierskap til det de skal lære. Der elevene ikke kjenner eierskap, og det pedagogiske tilbudet er frivillig, kan man se for seg at graden av deltakelse svekkes. I tråd med pedagogisk teori, kunne man anta at dersom elevene selv tar initiativ til det som skal læres, vil de også benytte seg av tilbudet, selv om det koster dem fritiden. Våre intervjuer viser at dette ikke nødvendigvis stemmer. I ett av fylkene organiserte lærerne et ekstratiltak i matematikk, etter elevenes eget ønske. Tilbudet ble gitt etter skoletid og i fritimer. Likevel dukket få av de elevene som trengte det, opp. For neste kull prøvde de noe nytt: i stedet for å gi et tilbud etter skoletid og i fritimer, organiserte de «lørdagsmatte», med undervisning fra 9 til 15, totalt ni lørdager i løpet av året. Dette viste seg å være populært. At frivilligheten

«går opp» i lørdagsmatten, men ikke i det andre tiltaket, forklarer lærerne med at et ekstratilbud i helgen blir mindre synlig. Elevene slipper å bli igjen etter skoletid. Hvis poenget er å unngå stigmatisering, er ikke et tiltak like etter skoletid nødvendigvis det beste – det merkes om noen blir igjen på skolen etter skoletid i stedet for å bli med på bussen ned til byen, eller er i et klasserom i stedet for i kantina i fritimene. En lærer beskriver suksessen rundt tilbudet:

Jeg tror på en måte det var litt lavterskel og litt fancy også, jeg skal ikke skryte av opplegget, men det var litt fancy med Facebook-sider (...), så det kan hjelpe litt. Og jeg la det opp jo sånn at jeg snakker med dem om at det er lite av deres livs tid for å gjøre dere ferdig med påbygg. Og det er mange som skjønner det der og kommer, og det er sosialt i tillegg. Og så blir det en god lunsj. (Lærer, påbyggstiltak)

Elevene selv gir uttrykk for at de får stort utbytte av dette tilbudet. En av dem påpeker at læreren er spesielt dyktig faglig, noe som kanskje kan forklare noe av suksessen. Samtidig ble lørdagsmatten prøvd på et annet kull enn matematikkundervisningen i den ordinære «skoleukemodellen», noe som gjør det vanskelig å si om suksessen skyldes tilbudet eller endring av elevgruppe.

Også en annen skole har klart å få frivillig deltakelse i fritimer til å «gå opp». Her har søkelyset blitt rettet spesielt mot veiledningssamtaler og sosial oppfølging blant elever som har blitt vurdert til å stå i fare for å stryke eller slutte. Lærerne har vært kontaktlærere, og de har vært tett på elevene fra starten, med intens oppmuntring om deltakelse. Dette har vist seg å fungere, og ifølge elevene selv hatt betydning for motivasjonen gjennom skoleåret.

Gruppeundervisning parallelt med ordinær undervisning i påbyggstiltaket og «Tett på»

I både påbyggstiltaket og «Tett på» gis det flere steder gruppeundervisning parallelt med den ordinære undervisningen. Gjennom veiledningssamtaler med elevene avgjør skolen hvem som skal få tilbudet om denne gruppeundervisningen. I påbyggstiltaket gis det først og fremst undervisning i matematikk, norsk og/eller engelsk. I «Tett på» gis det i vårt utvalg både tilbud om gruppeundervisning i programfag og i fellesfag. Elevene vi har intervjuet, opplever i liten grad parallell undervisning som stigmatiserende. En elev uttrykker blant annet det behagelige i det å kunne stille spørsmål uten å være redd for å være til bry for andre elever som har kommet lenger i faget:

Og de som kan det bedre blir jo ikke holdt tilbake fordi at læreren vår repeterer det som vi andre synes er litt vanskelig, og vi blir ikke dratt fram til noe før vi har lært det grunnleggende, eller vi har lært alt da. Så da lærer vi kanskje litt saktere og litt bedre, jeg synes det er veldig, veldig bra. (Elev, «Tett på»)

En lærer ved en annen skole påpeker på sin side at det i oppstarten nok var mindre hyggelig for elevene å forlate klasserommet for å delta i gruppeundervisning, men at dette har blitt enklere etter hvert. Samtidig kan det være enklere å forlate klasserommet når man er flere. En lærer beskriver dette.

Nå ser jeg det å få med meg den fremmedspråklige gjengen min, det er ikke noe problem, for de er såpass mange. [...] Det er for så vidt greit, men ikke det med at to, tre stykker i klassen skal reise seg og gå på ekstra matte. (Lærer, påbyggstiltaket)

I vårt utvalg beskrives fordelene med å bli tatt ut av ordinær undervisning som større enn ulempene. Dette gjelder både lærere og elever, både i påbyggstiltaket og «Tett på». En betimelig innvending mot denne konklusjonen er likevel at elevene vi har intervjuet er en selektert gruppe. Elever som føler seg stigmatisert er mindre troende til å ønske å la seg intervju. Samtidig er det, som nevnt, ikke nødvendigvis slik at et tilbud etter skoletid er mindre synlig for medelevene.

Organisering av pedagogisk støtte må vurderes ut fra elevgruppen, fordi dette sannsynligvis handler like mye om dynamikken i gruppen som den enkelte elev (se Ogdén 2009). Selv om parallell gruppeundervisning kan kontrasteres mot et frivillig pedagogisk tiltak som gis utover ordinær undervisning, må også elever i gruppeundervisning selv ha et ønske om å være til stede og delta i læringen.

Tolærerundervisning i påbyggstiltaket og «Tett på»

Bruk av ekstralærer i klasserommet er en vanlig ordning for å sørge for at elever som trenger det, får bedre faglig oppfølging. En ekstralærer behøver ikke å føre til suksess. En av lærerne i utvalget vårt introduserer begrepet «radiatorlærer». Dette er en lærer som ikke har eierskap til undervisningen, og som først og fremst deltar ved å stå på sidelinjen (for eksempel ved radiatoren) og kommer elevene til unnsetning ved håndopprekning. Ingen skolerepresentanter i utvalget vårt ønsker en slik ordning. En god ekstralærerordning krever at faglærer og ekstralærer jobber tett sammen, og legger opp undervisningen i fellesskap. Elevene må også ha en følelse av samkjøring, og at de to lærerne opererer ut fra en felles plan.

Uavhengig av organiseringsform krever både påbyggstiltaket og «Tett på» at lærerne er faglig dyktige og engasjerte. Både i «Tett på» og påbyggstiltaket kjennetegnes utvalget av engasjerte lærere som er opptatt av å få til undervisning for ungdommer som i utgangspunktet «kanskje ikke brenner for faget», som en rådgiver i fylkeskommunen uttrykker det. En ansvarlig for «Tett på» beskriver dette:

Noe av grunnen til at dette har slått veldig positivt ut for flere av elevene, er nettopp at [lærer] har den faglige bakgrunnen og at hun kan fagene. (Ansvarlig, «Tett på»)

Lærere og ansvarlige ved skolen, både i «Tett på» og påbyggstiltaket, påpeker at kontaktlæreren bør være tett på støttetiltakene. I underkapittel 4.6 kommer vi tilbake til betydningen av at pedagogiske tilbud er forankret i *hele skolen*.

4.5 Læreplasskursene og «Tett på» i helheten

Den tredje problemstillingen i denne evalueringen er knyttet til hvilken helhet tiltakene bør inngå i. I dette underkapittelet gjør vi rede for ulike syn på hvem målgruppen for læreplasskursene er, og hvordan læreplasskursene på ulike måter står i forhold til alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass. Vi diskuterer deretter mulighetene for å ta innholdet i læreplasskursene inn i det ordinære opplæringsløpet, og knytter dette opp mot tiltaket «Tett på».

Det lange læreplasskurset og sammenhengen med alternativ Vg3

Der påbyggstiltaket og «Tett på» går naturlig inn i en helhet av ulike styrkingstiltak i løpet av skoleåret (mange steder blir prosjektmidlene brukt til å utvide og forbedre allerede eksisterende tilbud), er læreplasskursets plass mer uklar. Dette gjelder spesielt forholdet mellom det lange læreplasskurset og alternativ Vg3 i for elever som ikke får læreplass. Dette er et tilbud fylkeskommunen har plikt til å gi denne elevgruppen.

I det følgende gjør vi rede for de mest tungtveiende konsekvensene – og fordelene – knyttet til tre ulike måter å organisere forholdet mellom det lange læreplasskurset og alternativ Vg3-opplæring:

- a) Det lange læreplasskurset gis kun til elever som ikke er kvalifiserte, andre tilbys individuell formidlingshjelp eller alternativ Vg3.
- b) Det lange læreplasskurset gis kun i fag der det ikke opprettes alternativ Vg3 i skole.

I alternativ b) ligger det også en vurdering av mulighetene for å finne læreplass. Alternativ Vg3 er et tilbud i fag der man tidlig anser sannsynligheten for å finne læreplasser som liten, samtidig som antall elever er av et visst omfang.

- c) Det lange læreplasskurset arrangeres i forkant av alternativ Vg3, og alle uten læreplass tilbys læreplasskurs.

Vi omtaler hver av disse måtene å organisere det på nedenfor. Det må påpekes at de ulike organiseringsmåtene ikke er gjensidig utelukkende, og vi finner flere eksempler på at a) og b) kombineres ut fra hensyn knyttet til blant annet reisevei og antall elever som står uten læreplass i et gitt fag.

Åtte fylker ga i 2015 læreplasskurset som et tilbud til alle elever uten læreplass. Dette var Hedmark, Oslo, Telemark, Østfold, Akershus, Aust-Agder og Nordland. Av disse var det kun Nordland som integrerte læreplasskurset som en del av alternativ Vg3. I Oppland og Telemark var deltakerne skrevet inn på en skole og hadde elevstatus, men kurset ble ikke ansett som en del av alternativ Vg3.

Oppland utgjør et unntak fra disse tre prinsippene. Her ble læreplasskurset kun tilbudt de som var kvalifiserte – de som ikke var kvalifiserte, fikk et tilbud om grunnkompetanseløp i alternativ Vg3.

Langt læreplasskurs kun for «ukvalifiserte»

Læreplasskurset blir av noen forstått som et gunstig tilbud til ungdom (de er ikke elever) som ikke er «kvalifiserte» til å få læreplass. Med dette menes som regel at eleven har strykt i ett eller flere programfag, og/eller to fellesfag. Alternativ Vg3 er derimot et passende tilbud til de som er «formidlingsklare» på papiret. Å dele inn i to målgrupper på denne måten fører til at det blir mindre behov for en forberedende del med trening i arbeidslivets spilleregler, og informasjon om hvordan man finner læreplass, som en del av opplæringen i alternativ Vg3. I stedet kan elevene gå direkte i gang med opplæringsløpet i alternativ Vg3. Dette lukker ikke nødvendigvis muligheten for å få læreplass blant elevene som ikke tilbys læreplasskurs. I de fleste fylker er alternativ Vg3 praksisnær, og åpner for at elevene kan inngå lærekontrakt underveis.

Sogn og Fjordane er eksempel på et fylke som opererer med en slik todeling. Prosjektansvarlig hevder at deltakerne på læreplasskurset er de elevene som har behov for omfattende oppfølging, og elevgruppen har stort fravær og strykkarakterer, og de mangler vurdering i ett eller flere fag eller har svake karakterer. Også en rådgiver i et fylke som foreløpig ikke opererer med denne todelingen, anser en differensiering som en bedre løsning enn at alle får det samme tilbudet:

Vi hadde jo ti stykker som hadde alt på stell, de kunne like gjerne vært på Vg3 og startet der alt, og så kunne vi på læreplasskurset konsentrert oss om de få som trenger noe mer, trenger noen fag, trenger noe sosialt, trenger noe å bygge på. For i læreplasskurset, som jeg har lest og forstått, så skal jo det være hovedmålet å kvalifisere deg til å få en læreplass. (Rådgiver)

Rådgiveren i fylkeskommunen støtter denne vurderingen, og forteller at de fra neste år, høsten 2016, vil la «flinke» elever uten læreplass starte direkte i alternativ Vg3.

Langt læreplasskurs bare om det finnes læreplasser

Noen informanter trekker fram at læreplasskurs ikke bør tilbys innenfor fag der det ikke er læreplasser tilgjengelig. I noen fylker har man derfor valgt å ikke gi et tilbud om det lange læreplasskurset innenfor fag der man vet at det vil stå mange elever uten læreplass. Blant annet i Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal får disse elevene i stedet et tilbud

om alternativ Vg3. En prosjektansvarlig forteller at hun ikke ser noen hensikt i å sende elever inn i helse og oppvekst på læreplasskurs, ettersom det ikke er mulig å hoste opp flere læreplasser enn det kommunen har bestemt. En annen rådgiver uttaler det slik:

Der det ikke finnes læreplasser, som elektro, bør man gå rett inn i alternativ Vg3. (Rådgiver, fylkeskommune)

Oppland stod i første runde i skarp kontrast til dette synet – her ble for eksempel elever innenfor helsefag gitt et tilbud om det lange læreplasskurset, selv om man visste at det ikke fantes læreplasser. De negative sidene ved alternativ Vg3 ble veid tungt nok til at man anså det som mer gunstig for elevene å jobbe på tilkallingsbasis i ett år, og heller søke læreplass på nytt neste år (Aspøy & Nyen 2015a). Dette var imidlertid i 2014. I 2015 har fylkeskommunen snudd, og innført en garanti om læreplass eller alternativ Vg3-opplæring. Det betyr at alle kvalifiserte elever får tilbud om alternativ Vg3 etter læreplasskurset, dersom de ikke har fått læreplass.

Dersom man ser på læreplasskurset som et tiltak som kun skal gjøre deltakeren «lærlingdyktig», og ikke som et formidlingstiltak, blir logikken annerledes. I ett av fylkene forsøker man å løse dilemmaet med at praksisarbeid uten lønn ikke skal fortrengte læreplasser ved bevisst å velge praksissteder som uansett ikke åpner for å ta inn lærlinger. Dermed er ikke målet først og fremst å få lærekontrakt, men å bli «klar» for å få lærekontrakten – å bedre sjansene sine.

Samme målgruppe, separate løp

I noen fylker gis det lange læreplasskurset og alternativ Vg3 til samme målgruppe. Deltakere som fremdeles mangler læreplass etter kurset, får et tilbud om alternativ Vg3 (muligheten for å starte i alternativ Vg3 etter kurset gjelder som regel i de to andre organiseringsmodellene også). På hvilket tidspunkt alternativ Vg3 «inntreffer», har sammenheng med lengden på læreplasskurset. I Hedmark er det ingen praksisdelt integrert i det lange læreplasskurset, og deltakerne går over til praksis i alternativ Vg3 i stedet. Kurset har en varighet på kun fire uker. I Oppland finner vi motsatt organisering. Her varer det lange læreplasskurset i tre måneder, og inkluderer dermed en langvarig praksisdelt. Læreplasskurset ble arrangert av veiledningssentrene i fylket, mens alternativ Vg3 ble organisert av skolene. Dette førte til en litt vanskelig kommunikasjon mellom kursarrangører og skole, der kursarrangøren ønsket tid til å jobbe med å få elevene ut i lære framfor i alternativ Vg3, mens skolen ønsket å få tidlig klarhet i hvilke elever som skulle begynne i alternativ Vg3. I følge fylkeskommunen ønsker man i Oppland nå å korte ned praksistiden i læreplasskurset og heller få til en raskere overgang til alternativ Vg3. Dette handler blant annet om å få til en bedre overgang fra ett tiltak til et annet. Dette blir også foreslått hos en rådgiver i Østfold. Her er det videre snakk om å arrangere kurset som en oppstartdel av alternativ Vg3. Også en rådgiver i et annet fylke er skeptisk til et langvarig læreplasskurs på opp til tre måneder:

Det synes jeg er altfor lang tid, at vi lar dem gå i et vakuum – de er verken det ene eller det andre, finansiering er ikke på plass, – nei, jeg synes ikke det er riktig. At du kan ha en kortere periode; ja, kanskje, men ikke den formen som er. (Rådgiver, fylkeskommune)

Et viktig tema er dermed hva som er ideell lengde på praksistiden. Kort eller ingen praksistid er gunstig fordi det gir klarere rammer – kursdeltakerne slipper forvirringen med ikke å vite hvilket tiltak de er i og hvilke rettigheter de har. Blant dem vi har intervjuet finner vi samtidig en holdning om at lang praksistid kan være en fordel, fordi deltakeren får anledning til å «vise seg fram», at man gjerne trenger litt tid for å kunne gi et godt inntrykk. Samtidig kan læreplasskursets lange praksistid bli et praksisvakuum, der deltakeren er usikker på mulighetene senere. Spesielt problematisk er dette dersom praksisstedet ikke er faglig relevant. Det er også problematisk at deltakere blir gående lenge i en form for ulønnet prøvetid til læreplass, selv om han eller hun kanskje får faglig utbytte av arbeidet. Dersom praksistiden er en del av alternativ Vg3, er deltakerne i det minste ikke «statusløse» – de er elever. Også praksistiden i alternativ Vg3 kan imidlertid forstås som en ugunstig form for opplæring – men det temaet er en rapport for seg selv (Aspøy & Nyen 2015b).

Selv om prinsippet for organisering og valg av målgruppe varierer, er det som regel slik at ungdommene som deltok på læreplasskurset får tilbud om alternativ Vg3 senere på høsten. I noen fylker, for eksempel i Vest-Agder, er inntaket til alternativ Vg3 fleksibelt. Dette innebærer at de som ikke deltar i læreplasskurset starter i alternativ Vg3 tidlig på høsten. De som går veien om læreplasskurset kan starte senere. I andre fylker er det imidlertid slik at starttidspunkt for alternativ Vg3 er det samme, uansett om man deltar på kurset. Dermed må mange ungdommer vente til langt utpå høsten før de kan starte på opplæringen. Også dette er et argument for å korte ned lengden på det lange læreplasskurset.

Læreplasskurs og «Tett på» – fra brannslukking til tidligere innsats?

Både lærere og skoleeiere forteller at arbeidslivets krav kommer brått på mange elever, og de snakker om behovet for et sterkere yrkesfokus tidligere i utdanningsløpet. Dette blir også poengtert i tidligere forskning på hvordan elever tenker rundt det å velge et yrke (Nyen & Tønder 2012; Tønder et al. 2015). Et viktig spørsmål knyttet til læreplasskursene er hvor vidt slike kurs er den beste løsningen på problemene knyttet til at elevene ikke er godt nok forberedt på arbeidslivets krav. Mye tyder på at denne innsatsen kunne blitt lagt inn mye tidligere i det videregående løpet, før elevene kommer i en situasjon der de mangler læreplass. Flere av aktørene, både representanter fra fylkeskommunene, kursholdere og elevene selv, mener at mye av innholdet i læreplasskursene, både det korte og det lange, kan integreres i skoleløpet. Noen av elevene har kun hatt

behov for å vite mer om hvordan man helt konkret går fram for å søke læreplass, og hvor læreplassene finnes. Disse elevene kunne etter alt å dømme fått læreplass tidligere, dersom denne informasjonen hadde nådd fram på et tidligere tidspunkt. Andre ungdommer har behov for mer faglig og sosial støtte, og er mer motivert for andre former for undervisning enn ordinær klasseromsundervisning. Etter all sannsynlighet kunne også denne elevgruppen i større grad blitt fanget opp tidligere, dersom suksessfaktorene i det lange læreplasskurset hadde blitt integrert i skoleløpet: individuell kartlegging og veiledning, alternative undervisningsformer, og ikke minst, bruk av eksterne aktører som representerer arbeidslivet og ikke skolen. Det er nemlig et sentralt poeng at både tid og sted, det som utgjør de kontekstuelle rammene rundt opplæringen, har betydning for læringsutbyttet. På det lange læreplasskurset er deltakerne ikke i en skolekontekst, men noe som ligner mer på «voksenlivet». De opplever at de blir stilt krav til på en annen måte. To lærere reflekterer rundt det å lære om å søke læreplass i skolen kontra i læreplasskurset:

Nå er det liksom på ekte; nå må de ut og gjøre det på ordentlig, nå er det ikke bare sånn simuleringssituasjon lenger, nå er det arbeidslivet det er snakk om; og da får det en helt annen effekt. Det siger inn på en litt annen måte. (Lærer, langt læreplasskurs)

Det er akkurat som om de skifter helt holdning med en gang vi snakker skole, eller holdning i forhold til arbeidsliv – de snur atferden på en litt annen måte; det er litt merkelig. For de viser en litt annen respekt, for eksempel når han fra Opplæringskontoret skal inn og snakke. (Lærer, langt læreplasskurs)

At aktører fra verdenen utenfor skolen, det elevene opplever som det «seriøse arbeidslivet», trekkes inn i denne opplæringen, kan derfor ha betydning for deltakernes følelse av relevans.

Det korte læreplasskurset (modell 1) kan forstås som et forsøk på en tidligere innsats i å gjøre elevene bedre utrustet til å finne læreplass. I vårt utvalg har det korte læreplasskurset blitt arrangert like etter at sommerferien har startet. Likevel påpeker rådgivere i utvalget vårt at kurset burde ha kommet tidligere:

Jeg tror kanskje den største nøkkelen til en større suksess enn det vi opplevde i fjor, ville nok ha vært å ha hatt kursene mye tidligere, og fått planlagt dem mye tidligere. Både for å komme ut med informasjon, og for å få flere til å delta. (Rådgiver, fylkeskommune)

Flere andre fylkeskommuner deler dette synet, og i Hedmark har deler av dette kurset også blitt integrert i skoleløpet. En rådgiver i en annen fylkeskommune illustrerer argumentet om at hovedtyngden av innsatsen bør ligge før sommeren etter Vg2:

Når du har ligget på sofaen i to måneder, så er det ikke lett å komme seg opp av den. Det er helt forferdelig hvor fort du går ned for telling. (Rådgiver)

Ifølge henne tar det lang tid til å bygge disse elevene opp igjen mentalt.

Dersom innholdet i læreplasskursene, både etter modell 1 og 2, skal integreres tidligere i utdanningsløpet, er faget yrkesfaglig fordypning (tidligere kalt prosjekt til fordypning) en nærliggende arena – dette faget blir i fylkeskommunen ansett som det viktigste elementet i formidlingsprosessen. Som læreplasskursene kan også yrkesfaglig fordypning fungere som både en kvalifiseringsarena og en formidlingsarena. Elevene får her en mulighet til å vise seg fram for en arbeidsgiver, og blir selv bedre kjent med arbeidslivet.

Tønder og medforfattere (2015) og Nyen og Tønder (2012) viser at det er store variasjoner i hvordan prosjekt til fordypning (som det da het) organiseres, og at det mange steder er et stort forbedringspotensial når det gjelder å styrke elevenes yrkesfaglige utvikling. Dette blir også påpekt i denne evalueringen, særlig av rådgiver i fylkeskommunen. Én faktor er at skolene bør være tettere på elevene og bedriftene i praksisperioden. Et tettere samarbeid mellom skole og bedrift kan skape et større engasjement rundt lærefaget, mener en prosjektansvarlig.

I retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet knyttet til tiltaket «Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5) ble det blant annet foreslått å gi en større styrking av skolenes arbeid med yrkesfaglig fordypning, med en tettere faglig og sosial oppfølging. Intervjuene fra utvalget vårt tyder imidlertid på at dette faget ikke har vært et hovedelement i «Tett på». I to av tiltakene har likevel formidling til læreplass generelt og yrkesfaglig fordypning spesielt blitt vektlagt. Dette innebar blant annet et tett samarbeid mellom ansvarlig for tiltaket og kontaktlærer. Elevene gikk også gjennom veiledningssamtaler i forkant og etterkant av praksistiden.

Styrking av yrkesfaglig fordypning kan kombineres med andre tiltak. I Sør-Trøndelag organiseres det blant annet jobbsøkerkurs i regi av Jobzone allerede på Vg2. En rådgiver i en annen fylkeskommune forteller at hun gjerne vil innføre nettopp et slikt jobbsøkerkurs på skolene. Dette kan rundes av med en «kick-off» i samarbeid med næringslivet. Slike «kick-offs» arrangerer de allerede i Hedmark, hvor man har gode erfaringer med dette. En rådgiver påpeker at det å lære om andre yrker innen sitt fagområde kan være nyttig for elevene, og føre til at flere får læreplass. At mange elever mangler kunnskap om alle mulighetene faget deres gir, viser også tidligere forskning (Tønder et al. 2015).

4.6 Potensialet for varig endring

Så langt har vi diskutert temaer som har direkte betydning for elevenes og deltakernes utbytte av de ulike tiltakene. Et viktig element ved læreplasskursene, påbyggstiltaket og «Tett på» er betydningen av et tettere samarbeid mellom ulike aktører, både internt

på skolen, og mellom skolen og fylkeskommune, arbeidsliv og opplæringskontor. Dette kan indirekte ha betydning for kvaliteten av tiltakene. Samtidig kan tiltakene forstås som en anledning for å forankre god praksis, for eksempel knyttet til formidling til læreplass, i hele skolen. Slik sett kan også skolene (og fylkeskommunene), og ikke bare elevene, ha utbytte av kvalifiseringsmodellene. Å få til endring, på ulike nivåer, er et uttalt mål hos både flere prosjektledere og lærere.

I dette avsnittet retter vi oppmerksomheten mot problemstilling 4, og gjør rede for det potensialet for endring som blir synliggjort gjennom intervjuer hos lærere, skoleledere og rådgivere i fylkeskommunen. Å måle om slik endring faktisk skjer, ligger imidlertid utenfor dette prosjektets rammer. Vi har ikke undersøkt slike mulige effekter direkte, og kan dermed for eksempel ikke si med sikkerhet at det å gi ansvaret for det lange læreplasskurset til skolene, fører til at flere lærere jobber mer iherdig med å sørge for at elevene finner læreplass. Vi kan heller ikke konkludere ut fra tallmaterialet presentert i kapittel 3, med at organiseringsmodell har betydning for hvor mange elever som får læreplass i løpet av det lange læreplasskurset. Dette er forhold man først og fremst vil kunne se betydningen av på lang sikt.

Hopkins' nøkkeldimensjoner

Hopkins (2007) framhever at når ulike utviklingsbehov skal veies mot hverandre, må rektor og lærere ta utgangspunkt i en felles forståelse av tilstanden ved skolen. Der lærere ikke har utviklet velfungerende samarbeidsformer, vil det vanligvis ikke finnes en slik felles forståelse. Samarbeid er med andre ord et grunnelement i endringsarbeid.

Ifølge Hopkins finnes det to nøkkeldimensjoner i det å virkeliggjøre utdanningspolitiske tiltak lokalt. Det handler om støtten skolene får, og også hvilke utfordringer skolene stilles overfor. Endringsarbeid må både fokusere på læring og undervisningsmønstre og skolens forbedringskapasitet. Skolene må ha de organisatoriske verktøyene som kreves for å drive et varig forbedringsarbeid. Ifølge Hopkins er det to drivkrefter som fremmer organisatorisk forbedringsarbeid. Nettverk og samarbeid handler om hvordan nettverk av skoler kan stimulere til og spre innovasjon. Slikt samarbeid bidrar til å utvikle praksisnære løsninger. Intelligent ansvarlighet innebærer en balanse mellom det nasjonale behovet for oppfølging og kontroll på den ene siden, og det profesjonelle behovet for formativ vurdering og egenvurdering på den andre siden.

Teoriene om skoleutvikling er på ulike måter relevante for vurderingen av kvalifiseringstiltakene. Når det gjelder læreplasskursene, og da særlig det lange fordi dette er så omfangsrikt, har valg av arrangør betydning. Hvem har ansvaret – ekstern aktør eller skolen? At skolen har ansvaret kan bidra til bevisstgjøring ikke bare hos de som står som hovedansvarlige, men også hos andre lærere. Videre arbeider noen bevisst for å forankre nettverket i arbeidslivet hos skolen, og ikke bare hos enkeltlæreren. I påbyggstiltaket og «Tett på» framheves betydningen av et tettere samarbeid lærere

imellom, og mellom lærere og skolens ledelse. Det er også et ønske om at styrkingstiltak skal være forankret hos kontaktlæreren, og ikke kun hos for eksempel rådgiver eller avdelingsleder. I to av fylkene er et tettere samarbeid og en varig styrking av skolen et uttalt mål ved «Tett på».

Det lange læreplasskurset og avgiverskolen

Både læreplasskursene, som utgjør en viktig del av denne rapporten, og styrkingen av alternativ Vg3 i skole skjer i en kontekst der den enkelte videregående skole i mange fylker tar, eller gis, en større grad av ansvar for overgangen til lære og for å gi et tilbud til de som ikke får læreplass. Der dette skjer, ble denne prosessen styrket av støtten til forsterket alternativ Vg3 (Aspøy & Nyen 2015b), og som denne evalueringen viser, gjelder det samme læreplasskursene. Fylkeskommunene gjør i økende grad skolene ansvarlige for de elevene som står uten læreplass høsten etter Vg2. Mange fylker har nå innført, om ikke formalisert, en form for avgiverskolemodell, der det er skolen hvor elevene har gått Vg2 som må gi et tilbud om Vg3 i skole til elever som ikke får læreplass. Det kommer også til syne ved at flere av læreplasskursene blir organisert i regi av skolene selv. Både hos fylkeskommunen og i skolen er det også et ønske om at lærernes nettverk i større grad skal forankres i skolen og formaliseres gjennom avtaler. Skolen involveres mer i arbeidslivet, og skal ta del i formidlingen

Avgiverskolemodellen, der skolen hvor eleven gikk Vg2 får ansvaret for å gi et tilbud om alternativ Vg3, kan fungerer bevisstgjørende på skolene: gjennom å bli pålagt dette ansvaret, blir det i skolens egen interesse å jobbe mer med formidling til læreplass tidligere i løpet. Dette er i det minste holdningen på fylkeskommunenivå, der avgiverskolemodellen blir forstått som et gunstig virkemiddel for å få skolene til å føle større ansvar for at elevene finner seg læreplass (Aspøy & Nyen 2015b). Tanken er at et slikt ansvar også vil påvirke opplæringen på Vg1 og Vg2, slik at elevene blir bedre forberedt på hva som venter dem i arbeidslivet. Også der skolene får ansvaret for å organisere det lange læreplasskurset, snakkes det om en slik bevisstgjøring.

En rådgiver forteller at de i fylkeskommunen var skeptiske til å la skolene få ansvaret for det lange læreplasskurset, fordi elevenes kunnskaper om arbeidsformidling bar preg av at de hadde fått svært lite informasjon fra skolen i løpet av Vg1 og Vg2. En annen rådgiver hevdet at skolene ikke kjenner arbeidslivets spilleregler godt nok til å arrangere et godt læreplasskurs, og at skolen gjør en for dårlig jobb når det gjelder blant annet opplæring i CV- og søknadsskriving. En tredje rådgiver påpeker at fylkeskommunen selv kan lære mer av hva som virker ved å la en profesjonell, ekstern aktør stå for gjennomføringen:

Vi må lære noe og [...] få et nytt blikk på hvordan vi kan løse utfordringene. (Rådgiver, fylkeskommune)

Våre intervjuer med skoleaktører tyder på at selv om det til en viss grad stemmer at kompetansen om arbeidslivets spilleregler og i det å søke jobb er varierende, finnes det ressurspersoner på skolene som besitter mye av denne kompetansen. Formidlingsansvarlige eller fagopplæringskoordinator kan spre sin kunnskap til andre lærere, som denne kursarrangøren i Hedmark beskriver det:

Jeg er jo rådgiver, ikke sant, jeg har jo kjennskap til alle [program]områdene. Og derfor har det vært en veldig stor fordel for meg. Og også å kjenne bedrifter, og kjennskap til lærerne som da jobber med elevene. (Ansvarlig for langt læreplasskurs, Hedmark)

Hun forklarer at hun har involvert alle relevante faglærere og kontaktlærere i forbindelse med både kort og langt læreplasskurs. Lærerne deltar i samtaler med klassen i etterkant av kursene. Skolens nettverk i arbeidslivet er gjerne sårbare for enkeltlærere, og mangler ofte en forankring i skolen (Aspøy & Nyen 2015b). I forbindelse med at skolen har ansvaret for det lange læreplasskurset har hun også jobbet med å gjøre arbeidslivnettverket mindre lærersårbar, blant annet ved å inngå partnerskapsavtaler med bedriftene.

Å styrke skolens rolle i formidlingsarbeidet er et uttalt mål hos fylkeskommunen:

Og da har vi gjort det først med å øke kompetansen til personene i skolen, fordi vi oppdaget at den var litt dårlig; det går rett og slett på kunnskap om hvordan man godkjenner en lærebedrift, hvilke krav stiller man til instruktør, hvor mye tilskuddet er [...]. (Rådgiver i fylkeskommunen i Hedmark)

Rådgiveren forklarer at de i fylkeskommunen har gått inn for å overføre kunnskapen de besitter ut til skolene. Flere andre forklarer at man ønsker å bygge opp et system som gjør at formidlingsarbeidet blir en naturlig del av skolehverdagen. En prosjektleder påpeker at om skolen har behov for det, kan de trekke inn næringslivet eller andre. Det påpekes at det å organisere læreplasskurset på skolene handler om langsiktig tenkning – bevisstgjøring vil over tid manifestere seg som bedre formidlingsarbeid ved at kursarrangørens arbeid og erfaringer sprer seg til resten av skolen. Fylket valgte derfor bevisst å gi oppdraget også til skoler som ikke tidligere hadde utmerket seg ved å være gode på formidling.

Læreplasskursene organiseres kun ved noen få skoler i hvert fylke. En måte å involvere alle skolene på, er å innføre en ordning med at elevene som står uten læreplass møter opp ved avgiverskolen ved oppstart. For eksempel i Oslo:

Skolene har fått et ansvar for å formidle søkere før skoleslutt. Det er et av utdanningsetatens måltall, og dette er for at det fireårige løpet skal ses i sammenheng. (Rådgiver, Oslo)

Flere fylker har innført dette – eller snakker om å innføre det. Hvilken betydning dette har for formidlingsarbeidet ved skolene er et åpent spørsmål.

Bedre samarbeid med arbeidsliv og opplæringskontor kan gjøre at skolene også kan bidra til å bedre de strukturelle årsakene til at elever mangler læreplass. Våre intervjuer viser konkrete eksempler på at nye bedrifter har blitt rekruttert til lærlingordningen som følge av et slikt samarbeid. En viktig forutsetning for at tettere skoleinvolvering skal bidra til bedre formidling er at en person ved skolen holder i trådene, og at ansvaret ikke blir spredt ut på enkeltlærere. Da kan ansvaret fort bli pulverisert.

Horisontalt og vertikalt samarbeid på skolen er relevant i alle tiltakene

En prosjektleder framhever at styrkingen av skolen var en viktig begrunnelse for å prøve ut «Tett på Vg2 yrkesfag» (modell 5). Fylkeskommunen ønsket at skolen skulle bruke prosjektet på å videreutvikle lokale krefter rundt på de forskjellige skolene. Også en prosjektleder i en annen fylkeskommune forklarer at man i «Tett på» ønsket å utvikle en modell for tettere samarbeid mellom lærere, skoleledere og arbeidsliv som kan overføres til flere skoler. Det er vanskelig å gripe hvorvidt man faktisk har lyktes med å utvikle en slik modell – å styrke et samarbeid kan ta lang tid, noe også en av de ansvarlige ved skolene påpeker.

Tyngre involvering fra kontaktlærere kombinert med et tettere samarbeid både vertikalt og horisontalt, er også et ønske i forbindelse med påbyggstiltaket. En tiltaksansvarlig beskriver betydningen av at oppfølgingen forankres hos kontaktlærer og ikke bare hos rådgiver:

Vi må gi mer ansvar til oppfølging til kontaktlæreren som ser det, enn at jeg (rådgiver) blir sånn mellommann på en måte. (Ansvarlig for påbyggstiltak, skole)

Det er kontaktlæreren som kjenner eleven. En prosjektleder for læreplasskurset i en fylkeskommune påpeker at fylkeskommunen har lite tid, og arbeidet med å styrke formidlingsarbeidet må forankres helt ned på kontaktlærernivå. Kontaktlærere og programlærere må involveres mer i arbeidet med formidlingsarbeidet i løpet av Vg1 og Vg2:

Det hjelper ikke om rektor og rådgiverne bidrar, fordi det er kontaktlærer og de lærerne de møter i det daglige, som egentlig har kontakten. (Prosjektansvarlig for læreplasskursene, fylkeskommune)

Også på skolenivå har man ønsket å styrke samarbeidet på skolen. I «Tett på» i Hedmark var det et ønske om at ressursene skolen fikk til tiltaket, ikke bare skulle gi effekt inneværende år, men at tiltaket skulle være med på å forbedre interne rutiner i avdelingen. Dette kan ifølge tiltaksansvarlig gi en varig forskjell i hvordan elevene blir fulgt opp. I praksis har dette blant annet betydd at kommunikasjonen lærere imellom har gått kjappere, for eksempel i det å melde bekymring om enkeltelever. Å styrke faglærerne til å være de som melder fra om bekymring for at elevene for eksempel ikke viser god nok utvikling i faget, var blant annet noe de ansvarlige for tiltaket jobbet med.

De forteller at skolen har mye kompetanse, men at de må bli flinkere til å utnytte den «til det beste for eleven». Et sitat fra en tiltaksansvarlig i et annet fylke der samarbeidet blir forstått som mindre bra, illustrerer ønsket om at lærerne samarbeider:

For det er noe vi sliter med på denne skolen og sikkert på mange andre, det er at vi er store og vi kjenner ikke hverandre. Lærerne springer fra studiesenteret til andre siden, og det er veldig lett å glipe med beskjeder. [...] Så det med å involvere kontaktlærerne mer, det er en av tingene vi må få til. (Tiltaksansvarlig for «Tett på»)

I et tettere samarbeid internt på skolen, ligger også verdien av at rådgivere er tettere på elevene i samarbeid med lærerne. At en person som kanskje ikke ser elevene hver dag involverer seg, kan ha betydning for elevene.

4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har vi diskutert hva som gir vellykkede utfall i de fire ulike tiltakene. Vi har også drøftet hvilken plass tiltakene har i videregående opplæring, særlig med tanke på læreplasskurset. Videre har vi trukket fram hvilket potensial for varig endring som ligger i slike styrkingstiltak.

Intervjuene viser at selv om tiltakene er ulike, har gode tiltak noen fellestrekk når det gjelder vilkår for læring. Ungdommene i tiltakene har et behov for å bli sett, og gode relasjoner mellom kursholder/lærer og deltaker er viktig. Veiledningssamtaler bidrar både til sosial støtte og til å kartlegge hva deltakerne kan fra før, hva de har behov for å lære, og hvilke mål de har selv. Ansvarlig for tiltaket må være faglig dyktig og engasjert, vekke tillit og stille krav.

Selv om «Tett på» et par steder også er orientert rundt læreplassformidling i tillegg til pedagogisk styrking, er dette først og fremst lagt til læreplasskursene. En viktig suksessfaktor for å styrke deltakerne i formidlingsarbeidet er at instruktørene i læreplasskurset har et bredt nettverk i arbeidslivet, og fortrinnsvis også kjennskap til den enkeltes fagområde. Å være utplassert i praksis kan føre til læreplass, eller gi en relevant arbeidsreferanse. I noen tilfeller blir praksisarbeidet kun arbeidspraksis, og ikke faglig relevant. Praksistiden innebærer uansett at deltakerne i en periode har status verken som elever, lærlinger eller arbeidstakere.

Den pedagogiske støtten i påbyggstiltaket og «Tett på» organiseres på ulike måter. Frivillige ekstratiltak kan ha den ulempen at de ikke fanger opp de som trenger det mest. Samtidig kan gruppeundervisning som foregår parallelt med ordinær undervisning virke stigmatiserende. Dette er et dilemma som må vurderes i hvert enkelt tilfelle. En slik vurdering krever igjen at lærerne bruker tid på å kartlegge i forkant. Tolærerundervisning kan fungere godt dersom lærerne har et felles undervisningsopplegg.

Målgruppen for læreplasskursene varierer. I åtte av fylkene får alle som står uten læreplass et tilbud. Andre steder er kursene, først og fremst etter modell 2, et tilbud til ungdommer som ikke regnes for å være kvalifiserte til å få læreplass. Generelt innebærer dette at de mangler vurdering eller har strykkarakterer i ett eller flere fag. Atter andre gir kun et tilbud om læreplasskurs innenfor fag der det er læreplasser å få. Sammenhengen med alternativ Vg3 varierer også. I de fleste tilfeller er det lange læreplasskurset et selvstendig tiltak. Ungdommer uten læreplass får et tilbud om alternativ Vg3 enten i stedet for eller i tillegg til det lange læreplasskurset.

Noen fylker og skoler har hatt et uttalt mål om å få til varig endring i form av bedre formidlingsarbeid, bedre samarbeid mellom ulike aktører både innenfor og utenfor skolen, og bedre oppfølging av elevene. I forbindelse med «Tett på» og påbyggstiltaket dreier dette seg først og fremst om bedre samarbeid innad i skolen, og en styrket elevveiledning. I forbindelse med læreplasskursene er det et mål blant mange av fylkeskommunens rådgivere at skolene skal jobbe bedre med formidling til læreplass, slik at man kan slippe å organisere læreplasskurs om høsten.

5 Kvalifiseringstiltak i videregående opplæring

I denne rapporten har vi presentert erfaringer med og resultater av fire kvalifiseringstiltak som alle er rettet mot kritiske faser i videregående opplæring. Det sentrale temaet i denne rapporten er hva som kjennetegner vellykkede læreplasskurs og pedagogiske støtteordninger. Vi snakker her om vellykkede utfall for det enkelte individ, for eksempel om de får læreplass eller består påbygg som følge av tiltakene. I denne sluttrapporten har vi først og fremst lagt vekt på å forklare hva det er med tiltakene som kan gi vellykkede utfall, under hvilke omstendigheter, og hvilken helhet tiltakene inngår i.

Utover utfall på elevnivå, kan kvalifiseringsmodellene vi har beskrevet i denne rapporten også betraktes på en annen måte: I hvilken grad fungerer de som virkemidler for varig endring? Å oppnå varig endring har ikke vært et eksplisitt mål med modellene fra utdanningsmyndighetenes side. Vår evaluering viser likevel at noen fylkeskommuner og skoler har vektlagt dette målet i gjennomføringen av tiltakene. I dette kapittelet drøfter vi dette temaet nærmere, og gir en kritisk vurdering av tiltakene som støtteordninger i et policy-perspektiv.

Avslutningsvis drøfter vi, på grunnlag av funnene i evalueringen, hvilken plass læreplasskursene bør ha i videregående opplæring. I større grad enn pedagogiske støtteordninger reiser slike kurs noen viktige prinsipielle problemstillinger.

5.1 Hvilke trekk ved modellene for kvalifisering gir vellykkede utfall?

Det kvantitative materialet gir en indikasjon om utfallene av læreplasskursene og påbyggstiltaket. Det korte læreplasskurset ble gjennomført på ulike måter, og antall deltakere har variert voldsomt. Andelen deltakere i dette tiltaket som har fått læreplass, spenner fra 0 til 50 prosent. I det lange læreplasskurset fikk 30 prosent av deltakerne i 2015 læreplass. Variasjonen er her mindre mellom fylkene, stort sett varierer andelen mellom 20 og 40 prosent. At utfallene er ulike, har mange mulige forklaringer utover kvaliteten på kursene. Både variasjoner i elevgruppen og det lokale arbeidsmarkedet vil ha betydning for mulighetene til å finne læreplass. Generelt er det dermed vanske-

lig å si om det korte læreplasskurset (modell 1) og det lange læreplasskurset (modell 2) har ført til at flere ungdommer har fått læreplass. Vi ønsket også å måle andelen deltakere i påbyggstiltaket (modell 4) som består Vg3 påbygg. Sett under ett, har åtte av tretten skoler vi har fått data fra hatt en forbedring i bestått-andelen. Alle disse har en bedre utvikling enn gjennomsnittet for fylket. Det er likevel viktig å understreke at også andelen som fullfører og består, vil være påvirket av andre forhold enn modell 4-tiltakene alene, som sammensetningen i elevgruppen og andre tiltak som settes inn. Vi har også kun informasjon om et begrenset antall skoler.

Det viktigste målet med denne evalueringen har vært å peke ut hvilke trekk ved tiltakene som gir vellykkede utfall. Et vellykket utfall handler om mer enn det som kan telles og måles. Hensikten med alle tiltakene har også vært å gi deltakerne bedre *forutsetninger* for å gjennomføre Vg2, få læreplass eller å gjennomføre og bestå Vg3 påbygg. Vi har identifisert noen sentrale faktorer ved kursene som gir vellykkede utfall. Generelt kan vi si at ulike måter å organisere tiltakene på har mindre å si for deltakerne enn gode relasjoner, veiledning, faglig og sosialt engasjement, og, spesielt for læreplasskursene, arbeidslivskunnskap og nettverk i arbeidslivet hos de som arrangerer tiltakene. Én til én-samtaler i oppstarten av tiltakene er viktig både for å skape trygge rammer og for å avklare faglige muligheter. Slike samtaler har også stor betydning i «Tett på», og trekkes fram som positivt i påbyggstiltaket nettopp av samme grunner.

Påbyggstiltaket skulle i utgangspunktet gis utenfor ordinær undervisningstid, som et frivillig tiltak. Resultatene viser at en slik organisering ikke alltid fungerer etter intensjonen med påbyggstiltaket, nemlig å fange opp de elevene som trenger det mest. Noen ganger kan andre tiltak, som parallell gruppeundervisning eller tolærerundervisning, være mer gunstig. Dette må vurderes i hvert enkelt tilfelle, og vi kan ikke konkludere med at én form fungerer bedre enn en annen basert på vår gjennomgang. Uansett form blir pedagogisk styrking mer vellykket når alle involverte aktører på skolenivå samarbeider, og når læreren er faglig dyktig og sosialt engasjert. Dette er i tråd med tidligere forskning.

Sammen med sosial støtte, veiledning og kartlegging er det muligheten for tett pedagogisk oppfølging som synes å være positivt i «Tett på». Som med påbyggstiltaket, er det vanskelig å gi et fasitsvar på hvordan dette bør organiseres, og funnene knyttet til pedagogisk styrking er langt på vei de samme i «Tett på» og påbyggstiltaket.

5.2 Støtteordninger som statlige virkemidler

Statlige utdanningsmyndigheter har over tiår brukt støtteordninger som policy-virkemidler for å styrke ulike aktiviteter på fylkeskommunalt og kommunalt nivå. Målsettingene med slike tiltak har vært å skape forbedringer lokalt, fortrinnsvis varige forbedringer. Det innebærer at det som skjer av forbedret praksis blir værende i skolen, og ikke blir borte når den statlige støtten faller bort. Samtidig har det ofte vært et ønske om å lære og å drive kunnskapsoppbygging på nasjonalt nivå. Dette handler om at utdanningsmyndighetene (og forskerne) skal lære noe om hvilken type styrking som virker og ikke virker under ulike forutsetninger. Disse to formålene kan også ses på som kriterier som slike statlige støtteordninger kan vurderes etter: Skaper støtten varig forbedring? Bidrar støtteordningene til læring/å bygge opp en kunnskapsbase? Andre vurderingskriterier er om støtten gis til aktiviteter det finnes et forsknings- og kunnskapsgrunnlag for å si at er viktige for å nå målsettingene, og om støtten stimulerer til ny aktivitet eller bare erstatter lokal finansiering.

En erfaring med statlige støtteordninger har vært at det tradisjonelt har vært for liten oppmerksomhet på skolen som organisasjon, og på å skape forutsetninger for forbedringer som blir værende i skolen etter at støtteordningen er avviklet. Programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» oppstod nettopp som en reaksjon på at tidligere støttetiltak i for liten grad skapte varig forbedring (Blossing et al. 2010). Programmet forsøkte å løse dette problemet ved å fokusere på å bygge opp skolens kapasitet til å forbedre sin egen virksomhet. Evalueringen kunne imidlertid tyde på at pendelen svingte for langt. I «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» hadde skolene som fikk støtte fra dette prosjektet for lite oppmerksomhet på det å gjøre noe med undervisningen. (Blossing et al. 2010). Det mest hensiktsmessige er at man både «treffer» undervisningen og skaper vilkår for en varig forbedring.

Casene våre i evalueringen tyder på at skolene ofte bruker midlene i påbyggstiltaket (modell 4) og «Tett på» (modell 5) til å forbedre tiltak de allerede har satt i gang. Ofte inngår tiltakene finansiert med statlige midler som ett av flere styrkingstiltak som skolene gjennomfører, og disse tiltakene utfyller hverandre. Utdanningsdirektoratet har gitt penger til tiltak som virker fornuftige, men som kanskje kunne ha kommet i stand uansett, med midler fra fylkeskommunen. Støtten har imidlertid gått til områder som det er godt belegg for å si at er kritiske i den videregående opplæringen.

Som tiltaksmodeller er modell 4 og 5 vage. Som kapittel 3 viser, er variasjonen i hvilke tiltak som er gjennomført stor, og det gir i det hele tatt liten mening i å snakke om at man har prøvd ut en faktisk «modell». Som vi skrev i innledningen, vil det for skolene og lærerne være mindre relevant å ønske å teste ut modeller framfor å bruke tildelte midler slik de mener at de best kan komme til nytte. Særlig «Tett på» er et tiltak som i større grad enn læreplusskurset har blitt skapt nedenfra og opp, med utspring i initiativ fra skolene selv. Samtidig har påbyggstiltaket og «Tett på» vært mer åpent

utformet i retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet, ikke minst «Tett på». Dermed er stor variasjon i organisering og innhold å forvente. Variasjonen er imidlertid så stor at det gjør det vanskelig å lære av tiltakene gjennom en vanlig evaluering, noe som kan ses som en svakhet ved disse støtteordningene.

Intervjuene viser at noen fylkeskommuner og skoler har ønsket at «Tett på» skal gi en varig forbedring av hvordan skolene jobber med elever som har utfordringer med å gjennomføre videregående opplæring. I vårt utvalg er det særlig to fylkeskommuner som er helt eksplisitte på at de ønsker at «Tett på» skal gi varig endring på skolenivå. Vi finner også at en enkeltskole har lagt spesiell vekt på at «Tett på» skulle stimulere til en endring, først og fremst i form av bedre samarbeid internt på skolen. I forbindelse med påbyggstiltaket trakk noen lærere og skoleledere fram varig endring (i form av et sterkere vertikalt samarbeid internt på skolen) som et ønske, et ideal, om enn ikke en uttalt målsetning ved tiltaket. Så vidt vi kjenner til, er det imidlertid ikke fokusert spesielt på dette, eller satt av noen spesielle virkemidler for å oppnå dette idealet.

Læreplasskursene er derimot mer stramt formulerte modeller. Dette har også gitt mindre variasjon. Særlig når det gjelder det lange læreplasskurset (modell 2), er det relativt sett mindre variasjon i hvordan fylkene har gjennomført tiltakene, selv om målgruppen varierer. Det gjør det lettere å evaluere modellen og å lære av tiltaket.

I det lange læreplasskurset finner vi blant fylkeskommunene både et mål om varig forbedring hos skolene, og et mål om at fylkeskommunen skal lære mer om hvordan man kan lykkes bedre med formidlingsarbeidet. De fleste fylkeskommunene i utvalget vårt er likevel tydelige på at de generelt, og ikke bare knyttet til læreplasskurset, ønsker å se en varig endring i måten skolene jobber med formidling på. Å delegere ansvaret for å ha læreplasskurset til skolene forstås noen steder som et middel mot et slikt mål. At dette målet deles av noen av skolene, er Hedmark et eksempel på. Telemark fylkeskommune er på sin side et eksempel på formålet om læring: gjennom læreplasskurset ønsker fylkeskommunen å bygge opp mer kunnskap om hva som er gode tiltak for å få flere elever ut i lære.

Etter retningslinjene å dømme, er kvalifiseringstiltakene i liten grad utformet fra Utdanningsdirektoratets side med tanke på varig forbedring eller at man skal lære på sentralt nivå. Etersom tiltakene ikke er ferdige, kan vi ikke si om de vil bli videreført etter at støtteordningene faller bort, men det er en fare for at de mange steder kan ende opp som ad hoc-støtte til gode formål, men som ikke fører til varig forbedring. Påbyggstiltaket (modell 4) og Vg2-tiltaket (modell 5) kan også kritiseres fordi de i liten grad bygger opp til en kunnskapsbase på nasjonalt nivå om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. En positiv side med støtten i disse modellene er at likevel at de faktisk er rettet direkte mot det som betyr mest for elevens læring, nemlig undervisningen.

5.3 Trenger vi disse tiltakene i videregående opplæring?

Påbyggstiltak og «Tett på Vg2»-tiltak

«Tett på Vg2»- og påbyggstiltakene reiser i liten grad prinsipielle problemstillinger om hvilken plass tiltakene har innenfor videregående opplæring. Støtteordningen støtter opp om kjerneaktiviteter innenfor videregående opplæring. Det er en god idé å øke sjansene for at elever som står i fare for å slutte eller ikke å bestå, skal gjennomføre Vg2 og Vg3. Flere gode tiltak har blitt bygd ut eller prøvd ut på hver enkelt skole.

Det kan diskuteres om tiltak som modell 4 er tilstrekkelig for å oppnå en ønsket gjennomføringsgrad i Vg3 påbygg. Man kan spørre seg om tiltakene innebærer at man «lapper på» noe som er et mer grunnleggende systemproblem med hvordan påbygg fungerer i dag. Påbygg er i dag en hovedvei i mange utdanningsprogram, særlig i service og samferdsel og helse og oppvekst, og dette var ikke intensjonen i Reform 94 (Aspøy & Nyen 2015a). Dette er imidlertid en mer overordnet problemstilling, som vi i liten grad kan belyse gjennom evalueringen.

Læreplasskursene

Læreplasskursene, og da særlig det lange (modell 2), utgjør et ganske homogent sett av tiltak og er derfor enklere å vurdere som en modell. Samtidig reiser disse tiltakene mer prinsipielle spørsmål. I hvilken grad hører slike kurs hjemme i videregående opplæring som helhet?

Det korte læreplasskurset har normalt vært holdt på slutten av Vg2, enten som et kort tiltak for et stort antall elever, nærmest som møter, eller som noe mer intensive tiltak for færre elever. Det lange læreplasskurset gjennomføres tidlig på høsten i Vg3, men inngår i ulike kontekster i ulike fylker. Vi finner grovt sett, med noen unntak, tre ulike logikker bak fylkeskommunenes vurdering av hvem dette tiltaket er for: I) kun de som er ukvalifiserte, det vil si stryk eller ikke vurdert i ett programfag eller to fellesfag, II) kun der det finnes læreplasser eller der det ikke gis et tilbud om alternativ Vg3, eller III) til alle som står uten læreplass etter sommeren, i forkant av alternativ Vg3. I de fleste fylkene der målgruppen deles opp, får kursdeltakerne et tilbud om alternativ Vg3 dersom de ikke får læreplass i løpet av praksisperioden, som generelt varierer fra én til tre måneder. Utover dette kjennetegnes det lange læreplasskurset av en mer kreativ undervisningsform, med lite vekt på ordinær tavleundervisning og en sterk involvering fra eksterne aktører.

Det lange læreplasskurset har noen åpenbare fordeler i at deltakerne blir tatt ut av skolekonteksten og inn i noe som kjennes mer seriøst og reelt. På denne måten gis innholdet større alvor. Hvilke aktører som trekkes inn, har også betydning, hvor særlig aktører fra bedrifter og opplæringskontor kan bidra til bevisstgjøring hos elevene på en annen måte enn før. Det er imidlertid mulig å ta denne nærheten til arbeidslivet

og voksenlivet inn som et tiltak som gjennomføres fast på Vg2. Evalueringen tyder på at bevisstgjøringen rundt det å finne læreplass med fordel kan trekkes inn i Vg2 i langt større grad enn i dag, framfor å «vente» til Vg3. Det er i så fall viktig at dette er et tiltak som ikke bare oppleves som en del av den vanlige skolehverdagen på Vg2, og at det gis i en annen form enn i dag, hvor aktører som bedrifter og opplæringskontor trekkes inn. Dersom man lykkes i å ta det beste fra læreplasskursene inn i Vg1 og Vg2, vil man kunne redusere nødvendigheten av læreplasskursene. Kanskje kan også behovet for det korte læreplasskurset elimineres helt ved å integrere elementer fra det som en standard del av Vg2.

Det vil imidlertid alltid være noen elever som står uten læreplass når sommeren kommer, og disse må få et tilbud. Det synes som om den innledende opplæringen i disse kursene i hovedsak fungerer godt. Individuell oppfølging som støtter og forplikter elevene er også viktig. Praksistiden i læreplasskurset representerer derimot et åpenbart dilemma. Intervjuene viser at flere deltakere har fått læreplass etter en lengre tid med praksis. Praksistiden har også spilt en rolle når det gjelder å skape tro på egne evner og økt faglig interesse, og for noen kan den bidra med relevante arbeidsreferanser. Ulempene er imidlertid at elevene kan bli gående over lang tid i et løp som ikke er kvalifiserende, selv om det er utdanningsmyndighetene som har ansvaret for tiltaket. Ofte har deltakerne en uklar status, ikke er de elever, og ikke er de deltakere i arbeidsmarkedstiltak. I verste fall går deltakerne rundt i det man kan betegne som et praksisvakuum i tre måneder, med en uavklart status. En bedre løsning er kanskje å la elevene få et tilbud om en kort utgave av modell 2 etter sommerferien, enten helt uten eller med en svært begrenset praksisdell. En tenkelig modell er at et slikt kurs kan bli etterfulgt av en rask overgang til alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass, gitt at det alternative Vg3-tilbudet har tilstrekkelig kvalitet og er akseptert av det lokale arbeidslivet. Det er sannsynligvis en fordel om læreplasskurset er et selvstendig tiltak og ikke en del av alternativ Vg3. Mange elever takker nei til alternativ Vg3 (Aspøy & Nyen 2015b). Ved å gi læreplasskurset som et selvstendig tiltak, kan man kanskje fange opp flere deltakere. Læreplasskurset bør imidlertid ikke gis der det uansett ikke finnes læreplasser – i slike tilfeller bør elevene få et tilbud om alternativ Vg3 i stedet, hvis han/hun ikke kan få tilbud om læreplass i et annet fag.

Uansett løsning, bør ett prinsipp ligge til grunn for hvilket tilbud man skal gi til de som står uten læreplass: de må fort komme inn i et løp som er kvalifiserende.

Litteratur

- Aspøy, T. & Nyen, T. (2015a). *En ekstra dytt – eller mer? Delrapport fra evalueringen av ulike tiltak for å kvalifisere elever etter Vg2*. Fafo-notat 2015:02.
- Aspøy, T. & Nyen, T. (2015b). *Godt, men ikke for godt. Evaluering av forsterket alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass*. Sluttrapport. Fafo-rapport 2015:46.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Fafo-rapport 2010:01.
- Bäckman, O., Jakobsen, V., Lorentzen, T., Österbacka, E. & Dahl, E. (2015). Early school leaving in Scandinavia: Extent and labour market effects. *Journal of European Social Policy*, 25(3), 253–269.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Høst, H., Karlsen, H., Skålholt, A. & Hovdehaugen, E. (2012). *Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren? En undersøkelse av elever og lærlinger i Helse- og sosialfag*. NIFU-rapport 30/2012.
- Juul, I. & Jørgensen, C. H. (2011). Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 289–303.
- Jørgensen, C. H. & Smistrup, M. (2007). *Fag og faglighed i overgangen fra skole til arbejde i erhvervsuddannelserne*. Forskningsrapport, PAES, Roskilde Universitet.
- Markussen, E. & Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011*. NIFU-rapport 2/2012.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*.

- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo-rapport 2012: 47.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad, J. (red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9–18). Oslo: Gyldendal.
- Schlicht-Schmälzle, R. & Busemeyer, M. (2013). *Background documentation: Expert survey on diversity of VET systems in OECD countries*. University of Konstanz.
- Stålsett, U. (2009). Arbeidsmåtene og tilpasset opplæring. Når er undervisningen tilpasset? I U. Stålsett, M. Storhaug & R. Sandal (red.), *Veiledning i tilpasset opplæring; arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon* (kap. 9).
- Thronsdén, I. & Turmo, A. (2010). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønder, A. H., Aspøy, T. M. & Reegård, K. (2015). *Å velge et yrke. Intervjuer med elever på Vg1 Helse- og oppvekstfag*. Fafo-notat 2015:05.
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet*. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring». NIFU-rapport 26/2012.
- Williams, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Woolfolk-Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management* (s. 181–219). London: LEA.

Bedre gjennomføring i videregående opplæring

Temaet for denne rapporten er fire ulike kvalifiseringstiltak rettet mot ulike faser i den videregående opplæringen: kort og langt læreplaskurs for elever som står uten læreplass etter Vg2, ekstra støtte for elever som står i fare for å ikke fullføre Vg2 yrkesfag, og forsterket pedagogisk tilbud på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Rapporten er sluttrapporten i evalueringen av disse tiltakene. Vi presenterer resultater av tiltakene, og hvilke sider ved tiltakene som gir gode resultater. Vi diskuterer også hvilken plass slike tiltak bør ha i videregående opplæring som helhet.



Fafo
Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 2016:37
ISBN 978-82-324-0330-1
ISSN 0801-6143
Bestillingsnr. 20599