

Tove Mogstad Aspøy og Torgeir Nyen

# **En ekstra dytt, eller mer?**

**Delrapport fra evalueringen av ulike tiltak  
for å kvalifisere elever etter Vg2**



Tove Mogstad Aspøy og Torgeir Nyen

## **En ekstra dytt, eller mer?**

Delrapport fra evalueringen av ulike tiltak  
for å kvalifisere elever etter Vg2

© Fafo 2015  
ISSN 0804-5135

# Innhold

Forord .....	4
Sammendrag .....	5
1 Innledning .....	8
1.1 Bakgrunn og problemstillinger .....	8
1.2 De fire modellene .....	9
1.3 Hva skal regnes som suksess? .....	10
1.4 Disposisjonen av rapporten .....	12
2 Metode .....	13
3 Tidligere forskning .....	16
3.1 Å finne læreplass .....	16
3.2 Å gjennomføre påbygg .....	18
4 Gjennomføring, forventninger og erfaringer .....	21
4.1 Læreplasskursene .....	21
4.2 Påbyggkursene .....	33
5 Viktige temaer for diskusjon .....	39
5.1 Hvem bør stå for organiseringen, og hvem bør stå for selve opplæringen i læreplasskurset? .....	39
5.2 Burde læreplasskursene komme før? .....	42
5.3 Hvilken formell status bør deltagerne på læreplasskursene ha? .....	42
5.4 Hvordan bør læreplasskursene og andre tiltak henge sammen? .....	44
5.5 Bør påbyggstilbudene være frivillige? .....	47
6 Resultater og suksessfaktorer – hva gjør tiltakene vellykkede? .....	49
6.1 Evalueringskriterier og problemstillinger: Hva ansees som vellykket? .....	49
6.2 Har tiltakene vært vellykkede? .....	50
Litteratur .....	56

## Forord

Denne rapporten er første delrapport i Fafos evaluering av ulike tiltak som skal bidra til å kvalifisere elever etter Vg2 – enten de skal begynne i lære, eller gjennomføre Vg3 påbygging. Nærmest alle landets fylker har prøvd ut læreplasskurs eller forsterkede pedagogiske tilbud på Vg3 påbygging i løpet av høsten 2014/våren 2015. Rapporten bygger på et omfattende kvalitativt casemateriale. Denne rapporten er den første av to rapporter som gir en evaluering av forsøket. Sluttrapporten vil være klar våren 2016.

Rapporten er skrevet av Torgeir Nyen og Tove Mogstad Aspøy. Kaja Reegård har vært kvalitetssikrer. Hun har bidratt med verdifulle råd. Også Jon Rogstad har gitt verdifull tilbakemelding og støtte.

Vi vil takke Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid underveis. Vi vil også takke ansatte i landets fylkeskommuner, kursholdere, lærere og ikke minst elever som har satt av tid til å la seg intervju. Vi vil til slutt takke Fafos informasjonsavdeling, som har ferdigstilt rapporten på beste måte.

Fafo, 15. april 2015

Tove Mogstad Aspøy  
Torgeir Nyen

## Sammendrag

Elever som ikke gjennomfører og består videregående opplæring, er et sentralt tema i den utdanningspolitiske debatten. Kunnskapsdepartementet har satt som mål at 75 prosent av dem som begynner i videregående opplæring, skal gjennomføre innen fem år. Gjennomføring av videregående opplæring har ligget stabilt på et nivå på i underkant av 70 prosent over mange år.

Det er i overgangen mellom det andre og det tredje året i videregående opplæring at flest elever slutter. For å styrke elevenes forutsetninger for å bestå videregående skole har fire ulike modeller blitt prøvd ut:

1. kort læreplasskurs (modell 1)
2. langt læreplasskurs (modell 2)
3. kort påbyggstilbud (modell 3)
4. forsterket pedagogisk påbyggstilbud (modell 4)<sup>1</sup>

De to første modellene retter seg mot elever som har søkt læreplass og ikke fått. De to sistnevnte tilbudene er rettet mot elever som enten skal starte eller som er i gang med Vg3 påbygging. De ulike tilbudene blir gitt i perioden juni 2014 til og med juni 2015. Tilbudene skal også gis til neste kull. Da skal også en femte modell prøves ut. Dette er dermed den første av to rapporter i evalueringen. Sluttrapporten vil være klar høsten 2016.

Evalueringen er basert på kvalitative data. Vi har utført semistrukturerte dybdeintervjuer med kursarrangører, lærere, elever og andre involverte aktører i et utvalg av fylkene som har gjennomført de ulike tilbudene. Hovedtemaene har vært organisering av tilbudene, innhold, forventninger i forkant og erfaringer underveis. I tillegg har vi utført intervjuer med sentrale aktører fylkeskommunene, om både disse tiltakene og hvordan fylkeskommunen jobber med formidling til læreplass og allmennfaglig påbygging generelt.

Vi har hatt to typer evalueringskriterier:

A. Deltagerne får læreplass / består eksamen.

B. Elevene har en subjektiv opplevelse av økt kompetanse, mestring og motivasjon, skoler og andre aktører har fått økt bevissthet og kunnskap om hvordan de skal hjelpe elever å skaffe læreplass eller fullføre påbygg.

### Organisering

*Kort læreplasskurs (modell 1)* er et kort kurs som skal inneholde én bolk om arbeidslivskompetanse (på ca. tolv timer) og én bolk om motivasjon (på ca. åtte timer). Kurset skal

---

<sup>1</sup> Dette er betegnelser vi bruker i rapporten for å beskrive de ulike modellene.

gis utover ordinær undervisning. Ti fylker gjennomførte dette tilbudet. Vi hadde fire av disse fylkene i utvalget vårt og intervjuet arrangører og deltagere ved ett kurs i hvert av fylkene. I Nord-Trøndelag hadde tre skoler ansvaret for å organisere kurs ved sin skole. I Hordaland organiserte fylkeskommunen ett kurs for hele fylket. To av fylkene har gjennomført kurset på en annen måte. Rogaland organiserte modell 1 og 2 under ett, mens i Hedmark ble kurset gitt som et tiltak for elever på Vg2, med flere kortere kurs om hvordan få seg lære plass, der også elever fra andre skoler i regionen kunne delta. Tilbudet ble gitt i skoletiden.

*Langt læreplasskurs (modell 2)* er et lengre kurs, som etter rammene skal strekke seg over opptil tre måneder. Det er lagt opp til at arbeidspraksis skal utgjøre en stor del av læreplasskurset etter modell 2. Motivasjonsbygging er tillagt stor vekt.

18 fylker gjennomførte dette tilbudet, og vi hadde ni av disse fylkene i utvalget vårt. Vi intervjuet arrangører, deltagere og andre aktører i ett til to kurs i hvert av de ni fylkene. Vi finner tre organiseringsformer: a) Fylkeskommunen står for organiseringen, b) fylkeskommunen delegerer ansvaret for organisering over til skolen(e), eller c) fylkeskommunen lar en ekstern aktør stå for organiseringen. I alle tilfeller har organiseringen vært i tråd med retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet. Kurslengden varierte fra fire uker til fem måneder. Den intensive opplæringsdelen varte i alle tilfeller fra to til fire uker, mens ukene utover dette ble brukt til formidling, veiledning, undervisning i fellesfag og arbeidspraksis. Opplæringskontorene ble i stor grad involvert i planlegging og gjennomføring. I tillegg ble bedrifter trukket inn i kursopplegget, med foredrag de fleste steder. Også NAV var med og ga informasjon. Mange brukte også kjente personer eller folk med relevant livserfaring til å holde foredrag.

*Kort påbyggstilbud (modell 3)* skal, etter rammene, organiseres som et tilbud til elever som trenger å fullføre fag fra Vg2.

Fire fylker gjennomførte tilbudet. Vi hadde to av fylkene i utvalget vårt og intervjuet involverte ved én skole i hvert av de to fylkene. Ingen av de to fylkene organiserte tilbudet i tråd med modellen. I Buskerud ble kurset organisert som et kurs for elever fra Vg3 påbygg som hadde strøket på eksamen Vg3 og skulle opp til eksamen høsten etter. I tillegg hadde de andre styrkingstiltak for påbygg. I Akershus ble tiltaket gitt som et ekstra undervisningstilbud for elever på Vg3 påbygging, og tilbudet lignet modell 4, men med færre undervisningstimer.

*Forsterket pedagogisk påbyggstilbud (modell 4)* skal være et ekstra undervisningstilbud for elever som har behov for ekstra støtte for å gjennomføre eller bestå fag på Vg3 påbygging. Tilbudet skal gis utover ordinær skoletid.

Ti fylker gjennomførte tilbudet, og vi hadde fire av disse i utvalget vårt. Vi intervjuet involverte ved én skole i hvert av de fire fylkene. Vi finner fire ulike organiseringsformer: a) Elever gis et ekstra tilbud om gruppeundervisning utover ordinær undervisning, b) noen elever får tilbud om gruppeundervisning parallelt med ordinær undervisning, c) ekstralærer i klasserommet og d) redusert klassestørrelse. Noen bruker flere ulike former om hverandre.



## Resultater

Både «Veien til læreplass» (modell 1) og «Læreplasskurs» (modell 2) har gitt til dels gode resultater. I modell 1 finnes det ett eksempel på at alle fikk læreplass. I modell 2 fikk fra 13–14 til cirka 50 prosent læreplass i de fylkene vi har sett på. I tillegg har noen fått opplæringskontrakt som lærekandidat, i noen tilfeller i påvente at de skal bestå skolefag de mangler. De fleste deltagerne vi har snakket med, har hatt en positiv opplevelse av kurset. Noen har fått kontakt med nye bedrifter. Flere elever på modell 2 opplever også at det har vært positivt med tett oppfølging: De opplever at de har blitt sett, de har møtt lærere eller veiledere som har brydd seg om hvordan det har gått med dem, og samtidig forventet noe av dem, for eksempel at de har tatt kontakt med den og den bedriften. Noen elever gir også uttrykk for at de har fått økt selvtillit og tro på at de kan få til noe. Faktorer som har bidratt til gode effekter, er at kursholdere har kompetanse om jobbsøking som de klarer å formidle, at kursholderen både gir deltageren støtte og stiller krav, og at kursholderen har nettverk i arbeidslivet.

Ingen av fylkene i utvalget vårt har organisert et tilbud etter modell 3 slik den står på papiret, noe som kan tyde på at modellen ikke har passet. Resultatene fra tilbudet etter modell 4 gjenstår å se når Vg3-kullet 2014–2015 har fullført. Intervjuene tyder imidlertid på at det er krevende å få de elevene som trenger det mest, til å delta på et frivillig tilbud, og at gruppeundervisning i skoletiden kan være en bedre måte å fange opp disse på. Videre trenger elevene som står i fare for å stryke eller slutte underveis, både personlig og faglig veiledning gjennom hele løpet. Det er viktig at den som har ansvaret for ekstratilbudet, har gjort seg kjent med elevene og er tett på dem i det daglige.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og problemstillinger

Elever som ikke gjennomfører og består videregående opplæring, er et sentralt tema i den utdanningspolitiske debatten. Kunnskapsdepartementet har satt som mål at 75 prosent av dem som begynner i videregående opplæring, skal gjennomføre innen fem år. Av 2008-kullet hadde 71 prosent gjennomført innen fem år, en svak økning fra 69 prosent for 2004-kullet<sup>2</sup>. Gjennomføring fra videregående opplæring har ligget stabilt på et nivå rundt 70 prosent over mange år.

Det er i overgangen mellom det andre og det tredje året i videregående opplæring at flest elever faller fra (Vibe mfl. 2012). Noen slutter fordi de ikke får læreplass. Tre av ti søkere får ikke læreplass. I skoleåret 2011–2012 utgjorde det om lag 6000 søkere. Samtidig har mange som søker seg til påbygg, problemer med å fullføre og bestå, blant annet fordi de har strøket i ett eller flere fag på Vg2. Av dem som startet på Vg3 påbygging i skoleåret 2012–2013, hadde 20 prosent strøket i ett eller flere fag på Vg2. Erfaringsmessig vil 80 prosent av disse elevene stryke i ett eller flere fag på Vg3 påbygging til studiekompetanse (Frøseth mfl. 2010).

Kunnskapsdepartementet har derfor ønsket at det skal prøves ut ulike modeller for å hjelpe elevene å få læreplass eller å styrke elevenes forutsetninger for å gjennomføre påbygging. I skoleåret 2014–2015 prøves det ut fire ulike tiltak. I tillegg vil et femte tiltak bli prøvd ut i skoleåret 2015–2016.

Utdanningsdirektoratet er ansvarlig for gjennomføringen av utprøvingen. Fafo har fått i oppdrag av direktoratet å evaluere disse modellene. Dette er en underveisrapport i evalueringsprosjektet som dokumenterer gjennomføring og erfaringer i fylkene så langt. Sluttrapport fra prosjektet vil foreligge høsten 2016 og vil inneholde en helhetlig vurdering av erfaringene med de ulike modellene. Der vil vi også se tiltakene mer systematisk i sammenheng med andre tiltak i fylkene som sikter mot økt gjennomføring av videregående opplæring.

I denne rapporten vil vi besvare følgende problemstillinger:

1. Hvordan organiseres og gjennomføres tilbudene innenfor de fire modellene?  
Herunder:
  - Hvordan er ansvarsfordelingen mellom skole og fylkeskommune?
  - Hvordan rekrutteres elevene til tiltakene?
  - Hvilken kompetanse og erfaring har de som står for opplæringen?
2. Hvilke forventninger har skoleeiere, skoleledere, lærere og elever til resultatet av forsøket med modellene? I hvilken grad er disse forventningene innfridd (erfaringer)?

---

<sup>2</sup> <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/Gjennomforingsbarometeret%202014.pdf?eps language=no>

3. Hvilke sider ved tiltakene har betydning for om flere får læreplass eller flere består påbygg (suksessfaktorer)?

I det følgende vil vi i tabellform beskrive de fire modellene som ble gjennomført fra skoleåret 2014–2015, og diskutere hvordan tiltakene som er gjennomført, kan evalueres. Et sentralt spørsmål her er hva som kan sies å være vellykkede utfall av tiltakene. Evalueringen sikter mot å beskrive resultatene av tiltakene og se disse resultatene i sammenheng med hvordan tiltakene har blitt organisert og gjennomført. Dette er bakgrunnen for den relativt grundige kartleggingen av organiseringen og gjennomføringen av tiltakene.

## **1.2 De fire modellene**

Fire modeller ble prøvd ut i perioden fra juni 2014 og ut skoleåret 2015. To av disse dreier seg om å øke elevenes mulighet for å skaffe seg læreplass. I modell 1 skal elevene gjennomføre et kort kurs på 20 timer, mens i modell 2 får elevene et lengre læreplasskurs på tre måneder. De to andre modellene skal hjelpe elever som har søkt påbygg å fullføre. Modell 3 var forutsatt å være et intensivkurs før skolestart på Vg3 for elever som hadde behov for å ta opp fag de ikke har bestått. Modell 4 innebærer at det iverksettes pedagogiske styrkingstiltak gjennom Vg3 for å kunne gi en tettere oppfølging til elever som har behov for det.

18 fylker søkte om midler til å gjennomføre ett eller flere tilbud. Det er lagt tydelige føringer fra Utdanningsdirektoratet, som kommer fram i tabell 1. Formålsbeskrivelsene er for noen av modellene kortet noe ned i tabellen.

Tabell 1 Beskrivelse av modellene

Modell	Innhold og økonomiske rammer	Målgruppe	Formål
Modell 1 Veien til læreplass  Ti fylker fikk midler.	Et kort kurs som skal gi deltagerne 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. 20 000 kr for en gruppe på 15 elever, eller 1300 kr per elev.	Elever som per 1. juni har søkt, men ikke fått læreplass.	Deltagerne skal etter endt kurs ha større innsikt i hva bedriftene forventer, og hvordan de som søkere til læreplass kan møte disse kravene.
Modell 2 Læreplasskurs  18 fylker fikk midler.	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. 25 000 kr per elev. Oppstartstilskudd på 15 000 kr.	Elever som per 15. august har søkt, men ikke fått læreplass.	Kvalifisere ungdommer til å få læreplass, bestå fag de har strøket i, øke innsikt og erfaring fra arbeidslivet, øke motivasjon.
Modell 3 Intensivkurs/sommerkurs  Fire fylker fikk midler.	Intensivopplæring i aktuelle fellesfag. Sommerkurs eller annen intensivopplæring med sikte på eksamen, med et omfang på 50 klokke timer per fag. 3000 kr per elev per fag.	Elever som karakteren 1 i standpunkt eller til eksamen og har rett til ny eller særskilt eksamen.	Gi elever muligheter til å bestå fellesfag før skolestart på Vg3.
Modell 4 Forsterket pedagogisk tilbud på Vg3 påbygg  Ti fylker fikk midler.	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. 90 000 kr for 30 elever eller 45 000 kr for 15 elever.	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.	Gi elever som går på Vg3 påbygg, et utvidet og forsterket pedagogisk tilbud med sikte på bedre gjennomføring.

### 1.3 Hva skal regnes som suksess?

Målsettingene for læreplass tiltakene har altså vært å hjelpe elever å få læreplass (modell 1 og 2) og å hjelpe dem i å bestå fag de mangler (modell 2). I modell 1 er det også uttrykt som formål at deltagerne skal få økt kompetanse om det å søke læreplass, og videre at «deltagerne skal etter endt kurs ha større innsikt i hva bedriftene forventer og hvordan de som søkere til læreplass kan møte disse kravene». For modell 2 er det en lengre formålsformulering, som i tillegg til å hjelpe deltagerne til å få læreplass og bestå fag de har strøket i, også inkluderer å gi deltagerne økt innsikt i / erfaring fra arbeidslivet, økt selvinnsett og motivasjon og hjelpe dem med å lage en karriereplan. Modell 2 har også mål utover effekter for den enkelte deltager ved at tiltaket skal systematisere arbeidet med formidlingen og koordinere tiltak med andre aktører, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Oppfølgingstjenesten (OT) og NAV.

For påbyggskursene har formålet vært å bidra til at elever kan bestå fellesfag de mangler bestått i på Vg2 før skolestart i Vg3 (modell 3), og å hjelpe elever med å gjen-

nomføre og bestå Vg3 påbygg gjennom å gi dem et utvidet og forsterket pedagogisk tilbud (modell 4).

Hvis man tar utgangspunkt i formålene, vil viktige suksesskriterier for tiltakene være at flere får læreplass, og at flere består eksamen enn dersom ingen elever deltok i tiltakene. Her ligger det imidlertid flere problemer. Vi kan måle hvordan det går med elevene som deltar. Får de læreplass? Består de påbygg? Men det «kontrafaktiske» er selvsagt ikke målbart – vi kan ikke vite sikkert hva deltagerne ville ha oppnådd uten tiltakene, selv om vi kan spørre dem om hva de tror. Vi har heller ingen sammenlignbar kontrollgruppe som ikke har vært med på kursene. Riktignok deltar ikke alle i målgruppa i tiltakene, men vi vet ikke om de som faktisk har deltatt, skiller seg systematisk fra dem som ikke har deltatt, det vil si om de har andre forutsetninger for å lykkes. (Vi har heller ikke data om hvordan det har gått med dem som ikke har deltatt.)

Dette berører et annet viktig problem med å finne gode indikatorer på om et tiltak er vellykket eller ikke. Også andre forhold påvirker resultatet enn bare tiltakene vi måler. Antallet som har fått læreplass eller bestått eksamen, avhenger ikke bare av kvaliteten på kursene og de pedagogiske styrkingstiltakene, men også av elevenes forutsetninger og for læreplassenes del av hvilke muligheter som finnes i arbeidslivet. Hvilken helhet tiltakene inngår i, har også stor betydning for fortolkningen av hvor mange som har fått læreplass etter et kurs, osv. I et fylke hvor alle aktører allerede har jobbet godt med å skaffe læreplasser, kan man tenke seg at det vil være vanskeligere å mobilisere nye læreplasser gjennom tiltakene som vi evaluerer, fordi mye av læreplasspotensialet allerede er tatt ut. Deltagerne i et læreplasskurs etter modell 2 kan for eksempel gjennom kursene ha fått bedre forutsetninger for å mestre jobbsøkingssituasjoner og generelt gjøre valg i livet uten at dette hittil har gitt en læreplass.

Disse forholdene illustrerer at man må ha en bredere tilnærming til hvordan man skal måle om tiltakene er vellykkede eller ikke, enn bare å se på antallet som får læreplass eller består eksamen. Hvor mange som får læreplass, og hvor mange som består eksamen, er relevante mål, men man må også se om tiltakene har endret på elevenes forutsetninger for å for eksempel kunne skaffe seg læreplass eller jobb. Elevenes opplevelse av tiltakene og deres vurdering av om det har hatt en betydning for dem, er derfor viktige data i evalueringen. Det kan sees på som mellomliggende mål i evalueringen, som virkemidler til å få læreplass eller bestå eksamen, men for eksempel økt tro på egen evne til å mestre ulike oppgaver kan også forstås som en verdi i seg selv. For modell 2 er dette også i noen grad uttrykt i formålene for modellen.

Det er også nærliggende å se effekter på andre aktører som en del av suksesskriteriene. Vi kartlegger også om skoler og andre aktører opplever at de har fått økt bevissthet om og evne til å bidra til at elever får læreplass eller består påbygg.

Vi har derfor to typer suksesskriterier:

A. Deltagerne får læreplass/består eksamen.

B. Elevene har en subjektiv opplevelse av økt kompetanse, mestring og motivasjon, skoler og andre aktører har fått økt bevissthet og kunnskap om hvordan de skal hjelpe elever å skaffe læreplass eller fullføre påbygg.

Vi forsøker gjennom evalueringen å kartlegge hvorfor tiltakene gir de resultatene de gjør. Vi har derfor også kartlagt hvordan tiltakene er organisert og gjennomført, for å få et grunnlag for å forstå sammenhengen mellom tiltak og resultat.

I rapporten vil vi referere til de ulike modellene som «kort læreplasskurs» (modell 1), «langt læreplasskurs» (modell 2), «kort påbyggstilbud» (modell 3) og «forsterket påbyggstilbud» (modell 4).

#### **1.4 Disposisjonen av rapporten**

I denne rapporten beskriver vi hvordan disse fire modellene er blitt gjennomført i fylkene. For hver modell har vi gjort et utvalg av fylkeskommuner og skoler og foretatt en caseundersøkelse av ett tiltak innenfor hvert fylke. I kapittel 2 gjør vi nærmere rede for valg av metode og utvalg. I kapittel 3 beskriver vi tidligere forskningsbidrag som er relevante når det gjelder læreplass og påbygg. Kapittel 4 inneholder en beskrivelse av organisering, innhold og resultater i casene, hvor vi gjør rede for fellestrekk og forskjeller mellom casene. I kapittel 5 trekker vi fram noen temaer for diskusjon, mens vi i kapittel 6 oppsummerer erfaringer og diskuterer hva som er suksessfaktorene ved de ulike tilbudene.

## 2 Metode

I dette kapitlet presenterer vi metoden vi har brukt i evalueringen, og gir en skjematisk framstilling av utvalget. Her drøfter vi valg av metode og noen implikasjoner av dette valget.

Evalueringen er basert på kvalitativ metode der intervjuer med ulike aktører står sentralt. Dette inkluderer intervjuer med elever, lærere, organisatorer, fylkeskommuner og andre aktører. Kvalitativ metode er valgt for å få en nærmere forståelse av hvordan tiltakene påvirker elevene, og av hvilke sider ved tiltakene som har betydning for utfallene. Det begrensede antallet elever som deltar i tiltakene, ville uansett ha gjort det vanskelig å gjennomføre en kvantitativ analyse ettersom tilfeldigheter vil kunne spille en stor rolle, og det dessuten er vanskelig å etablere en god kontrollgruppe. I sluttrapporten vil vi imidlertid måle antallet deltagere som har fått læreplass eller bestått påbygg, for å få en pekepinn om utfallene av de forskjellige tiltakene.

Vi gjorde 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.

Ved oppstart la vi også opp til å intervju eventuelle bedrifter som var involvert i modell 2. Det viste seg at i vårt utvalg var ikke bedriftene direkte involvert i organisering og gjennomføring av kursene, men var delaktige i å holde foredrag og intervjutrening. I et av tilfellene er imidlertid kursarrangøren en attføringsbedrift. Vi har i tillegg intervjuet noen opplæringskontor som var involvert i kursene.

Vi lyktes i stor grad i å intervju deltagere i fylkene når det gjaldt modell 1, 2 og 3. For det forsterkede påbyggstilbudet (modell 4) var det imidlertid vanskelig å få skolene i to av fylkene til å stille til intervju. Vi valgte å erstatte disse to fylkene med ett nytt fylke som ikke var med i den opprinnelige utvalgsplanen. Utvalget ble dermed redusert fra fem til fire fylker. Det er vanskelig å vite hvordan skolene vi ikke lyktes å intervju, utførte tiltaket etter modell 4. 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 mulighet for at våre case gir et mer positivt bilde av dette tiltaket enn det opprinnelige utvalget ville ha gjort.

Tabell 2 Utvalg og intervjutidspunkt for 2014/2015

	Utvalg	Intervjutidspunkt 2014/2015
Modell 1	<p><b>Fire fylker: Rogaland, Hordaland, Nord-Trøndelag, Hedmark</b></p> <p><b>fire skoler (én i hvert fylke):</b></p> <p>seks lærere/kursholdere (én-to per kurs)</p> <p>seks elever (null-to per kurs)</p>	<p>oktober-januar</p> <p>oktober-januar</p>
Modell 2	<p><b>Ni fylker: Vestfold, Telemark, Oslo, Aust-Agder, Rogaland, Møre og Romsdal, Nordland, Oppland, Hedmark</b></p> <p><b>ni skoler (én i hvert fylke):</b></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>oktober-januar</p> <p>oktober-januar</p> <p>oktober-januar</p> <p>oktober-januar</p>
Modell 3	<p><b>To fylker: Buskerud, Akershus</b></p> <p><b>to skoler (én i hvert fylke):</b></p> <p>to lærere og én rektor</p> <p>fire elever (to på hver skole)</p>	<p>november-februar</p> <p>november-februar</p>
Modell 4	<p><b>Fire fylker: Buskerud, Hordaland, Troms, Sør-Trøndelag</b></p> <p><b>fire skoler (én i hvert fylke):</b></p> <p>seks lærere, én avdelingsleder</p> <p>fem elever</p>	<p>januar-februar</p> <p>januar-februar</p>
Fylkesnivå	<p>17 fylkeskommuner</p> <p>Prosjektansvarlig for en av modellene / fagopplæringsjefer / rådgivere</p>	<p>januar-februar</p>

I alle modeller ba vi kursholdere og lærere om kontaktinformasjon til elever. Kursholder innhentet samtykke fra elevene til dette. I noen tilfeller fikk vi lengre lister over deltage- re, i andre tilfeller bare noen få navn med telefonnumre og e-postadresse. Vi understre- ket overfor lærerne at vi ønsket bredde i sammensetningen av elevene som ble valg ut. For læreplasskursene ønsket vi helst noen som hadde fått læreplass, og noen som ikke hadde fått det. Det ble understreket at elevene som ble kontaktet av kursholder, ikke måtte håndplukkes fordi de hadde best forutsetninger eller 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. Dessuten vil det med frivillig deltagelse alltid være 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 tar forbehold om dette i tolkningen av intervjuene.

Elevene som deltok, fikk først tilsendt et informasjonsbrev om prosjektet via skolen eller fylkeskommunen. Deretter tok vi kontakt med dem på telefon. 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. I to case, i henholdsvis modell 1 og modell 4, lyktes vi ikke i få tak i elever. I fire tilfeller (spredt på modell 1, 2 og 4) fikk vi kun tak i én elev. For øvrig er det intervjuet to–fire elever i hvert case.

Vi la 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.

For å fange opp kompleksiteten i organiseringen og innholdet i de ulike tilbudene har vi har valgt å basere evalueringen på kvalitative data. Det empiriske grunnlaget består først og fremst av intervjuer. De fleste intervjuene ble gjennomført på telefon. 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 også om hva 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 også 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 tillegg intervjuet vi prosjektansvarlige og andre sentrale aktører i fylkeskommunen. Her la vi hovedvekten på hvordan fylkeskommunen jobber med elever som ikke finner læreplass, og 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 tilbudsbrief, timeplaner og prosjektrapporter. Vi fikk også verdifull informasjon fra samtaler med blant annet skoleledere i prosessen med å rekruttere informantene.

## 3 Tidligere forskning

Det å finne læreplass og det å gjennomføre påbygg er to vidt forskjellige mål som krever ulikt læringsinnhold, metoder og kursholdere. I dette kapitlet gjør vi kort rede for tidligere forskning ved formidling til læreplass og gjennomføring av påbygg. I tillegg gir vi en kortfattet presentasjon av forskning om hvordan pedagogiske støttetiltak virker overfor elevene, noe som har relevans for evalueringen av særlig påbyggstilbudene, men også i en viss grad for læreplasskursene. Begge settene med tiltak tar opp en felles utfordring, nemlig at overgangen mellom Vg2 og Vg3 er en kritisk fase for gjennomføring og frafall (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen 2012). De to problemene, at elever ikke får læreplass, og at elever ikke består påbygg, er imidlertid i stor grad to separate problemer. De er lite sammenbundet, den store overgangen til påbygg skyldes ikke at elever ikke får læreplasser. Over ni av ti som begynner på påbygg, har påbygg som førstevalg (Markussen & Gloppen 2012).

### 3.1 Å finne læreplass

Fagbrev er det formelle sluttmålet for nesten all yrkesfaglig opplæring på videregående skole-nivå i Norge, selv om det som nevnt er en betydelig overgang til påbygg, særlig i enkelte utdanningsprogram som helse og oppvekst og service og samferdsel (Frøseth mfl. 2010).

Fagbrevet oppnås gjennom en kombinasjon av opplæring i skole og læretid i bedrift, som oftest organisert som en 2 + 2-modell med to år i skole etterfulgt av to års læretid i bedrift. I det norske fagopplæringssystemet er man imidlertid ikke sikret læreplass selv om man er tatt inn i yrkesfaglig Vg1. Om lag syv av ti som søker læreplass, får det. I 2014 var det ved årets slutt registrert 26 959 søkere som primært ønsket læreplass. 69 prosent av disse fikk tegnet lærekontrakt. Tilsvarende tall for 2013 var 24 500 primærsøkere til læreplass. 68 prosent av disse hadde per 1. desember fått godkjent læreplass.<sup>3</sup> Å få læreplass har vært en kritisk faktor for gjennomføring av videregående opplæring, blant annet fordi alternativ Vg3-opplæring i skole ikke har hatt samme status, verken i arbeidslivet eller blant elevene.<sup>4</sup> Frafallet har derfor vært høyt blant dem som ikke har fått læreplass.

Det er ulike årsaker til at elever ikke får læreplass. Man kan skille mellom strukturelle og individuelle årsaker (Nyen & Tønder 2014:103–104). Noen elever rammes av at det ikke er nok læreplasser til alle søkere, de søker læreplass i lærefag som har flere søkere enn det arbeidslivet kan tilby av læreplasser lokalt. De kan ha gode karakterer, lite fravær

---

<sup>3</sup> <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Fag--og-yrkesopplering/Sokere-og-godkjente-kontrakter/Sokere-til-lareplass-og-godkjente-kontrakter-2014/> og <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Fag--og-yrkesopplering/Sokere-og-godkjente-kontrakter/Sokere-til-lareplass-og-godkjente-kontrakter-2013/>

<sup>4</sup> Fra noen fylker har det i senere tid imidlertid kommet rapporter om at enkelte elever ønsker alternativ Vg3 (ettårig) fordi de dermed kan komme kjøppere til målet om fagbrev enn gjennom to år i lære.

og god framturen overfor bedriftene, men får likevel ikke læreplass. Mangelen på læreplass i et gitt fag kan skyldes konjunkturforhold eller stram kommuneøkonomi, at bedriftene ikke satser på faget, eller at det yrkesfaglige skoletilbudet av andre årsaker ikke matcher behovene i arbeidslivet (mismatch i dimensjoneringen). På den annen side kan det også være individuelle årsaker til at elever ikke får læreplass. Det kan være at de har svake karakterer, stort fravær eller mangler kunnskap om hvordan de skal forholde seg til arbeidslivet.

Noe av problemene med å skaffe læreplass til alle har altså med individuelle forhold å gjøre, mens noe har med arbeidsmarkedsforhold og dimensjoneringen av yrkesfagtilbudet å gjøre. Samtidig er det selvsagt slik at jo større etterspørsel etter lærlinger fra arbeidslivet, desto lettere vil det være for elever med dårligere forutsetninger å få plass.

Avveiningen mellom arbeidslivets behov og elevenes søkning i dimensjoneringen av skoletilbudet varierer mellom fylkene (Econ 2007). Dette vil påvirke antallet elever som står uten læreplass. Noen fylkeskommuner prioriterer hensynet til arbeidslivets behov strengere enn andre og er raskere til å tilpasse Vg1- og Vg2-tilbudet til arbeidslivets behov. Fylkeskommunene opplever det likevel ofte som vanskelig å få klare signaler fra arbeidslivet om deres behov (Utdanningsdirektoratet 2011). Når enkelte fylkeskommuner starter det årlige formidlingsarbeidet med en langt høyere andel søkere som har fått læreplass, enn andre fylkeskommuner (Høst, Seland, Sjaastad & Skålholt 2014), en forskjell som vedvarer helt til fylkene avslutter formidlingsarbeidet, kan det tolkes som at bedre dimensjonering har gitt noen fylker et forsprang på de andre.

Når det gjelder elever med dårligere forutsetninger, er praksisperioder i løpet av de to første årene en viktig måte å få en læreplass på. Dette organiseres gjennom prosjekt til fordypning (Nyen & Tønder 2012). Praksis gjennom prosjekt til fordypning gir elever en mulighet til å vise seg fram og å knytte kontakter, også elever som har lite å vise til fra skolen fra før. Noen elever som ikke har gode papirer å vise til fra skolen, kan blomstre opp og fungere bedre i arbeidslivet enn det de har prestert på skolen, skulle tilsi.

Erfaringer fra utprøvingen av forsterket alternativ Vg3 for kullet som gikk ut Vg2 i 2013, viser at praksistid som ledd i et tiltak etter fullført Vg2 også kan lede til læreplass (Aspøy & Nyen 2014). At elever som sliter med å finne læreplass på grunn av fravær, dårlige karakterer eller andre sosiale utfordringer, og som i utgangspunktet er lite attraktive for arbeidsgivere, får en anledning til å være i praksis, innebærer lite risiko for arbeidsgiver. Flere fikk ordinær lærekontrakt etter en tid i bedriften. Evalueringen av alternativ Vg3 viser imidlertid at det har stor betydning at den som står ansvarlig for tiltaket, har et bredt kontaktnett i arbeidslivet og har gode relasjoner til potensielle arbeidsgivere. I tillegg kan det å kjenne eleven være viktig fordi man da vet mer om hvilken arbeidsplass som kan egne seg godt, og hvordan man skal «selge inn» eleven til bedriften.

Å lykkes i å finne læreplass handler i noen tilfeller om å forstå arbeidslivets normer og vite hvordan man skal gå fram. Det å kontakte bedrifter og «selge seg inn» kan være vanskelig for noen elever, og dette kan hindre dem i få læreplass selv om de har lite fravær og gode karakterer (Aspøy & Nyen 2014).

### 3.2 Å gjennomføre påbygg

Antallet elever innenfor yrkesfag som velger å ta påbygging til allmenn studiekompetanse, har mer enn doblet seg de siste ti årene (Statistisk sentralbyrå 2013). I noen utdanningsprogram har dette blitt hovedveien etter Vg2. De seneste to–tre årene har imidlertid økningen bestått av at flere tar påbygg etter fagbrev og ikke etter Vg2. Dette må sees i sammenheng med at fylkeskommunene i økende grad har lagt til rette for dette. I 2013 ble det innført en nasjonal rett til generell studiekompetanse etter yrkeskompetanse, såkalt Vg4, men flere fylkeskommuner hadde satset på slike tilbud før dette, blant annet hadde rett til påbygg allerede blitt praktisert i Rogaland.

Omfanget av forskningen på den norske påbyggsmodellen er begrenset. Tidligere forskning viser imidlertid at for de fleste elevene på påbygg er dette et planlagt løp og ikke først og fremst et omvalg eller en nødløsning som følge av at de ikke fikk læreplass. Høst og medforfattere (2012) har dokumentert at innenfor helse og oppvekst er andelen som ønsker påbygg, økende underveis i utdanningsløpet. Dette er et tegn på at yrkesfagundervisningen på skolen ikke får flere til å velge å gå mot fagbrev. For kullet som begynte på Vg1 yrkesfag i 2008, befant én av fem elever seg på Vg3 påbygging to år etter (Utdanningsdirektoratet 2013). Samtidig er det store variasjoner i andelen som går til påbygg etter utdanningsprogram. 37 prosent av elevene som velger påbygging, kommer fra utdanningsprogrammet for helse- og oppvekstfag. 15 prosent kommer fra service og samferdsel, og 9 prosent kommer fra medier og kommunikasjon (Høst mfl. 2012).

De fleste elevene som går Vg3 påbygging, har hatt dette som sitt førstevalg. Etter innføring av Kunnskapsløftet har det kun vært mellom 1 og 6 prosent av elevene i påbygging som i utgangspunktet ikke hadde søkt dette tilbudet. I en studie av påbygg til generell studiekompetanse i fem av landets fylker beskriver Markussen og Gloppen (2012) elevenes motivasjon for å velge påbygg. I en spørreundersøkelse svarte de fleste at de mente at det var riktig å velge påbygg, mens én av ti ville heller gått i lære. Samtidig kan påbygg være et krevende år for elevene, uavhengig av bakgrunnen for å velge dette løpet. Elevene har ikke alltid innsikt i hvor godt de ligger an til å bestå eksamen. I undersøkelsen av påbygg i fem fylker svarte 95 prosent av elevene på påbygg i mars/april, noen få uker før eksamen, at de regnet med å fullføre og bestå. Det var likevel bare litt over halvparten av elevene som bestod. Andelen elever som stryker, er høy både når vi ser på totalen og på noen av enkeltfagene. Videre svarte én av fem at de egentlig hadde lyst til å slutte på skolen, og én av ti sa at de grudde seg til å gå på skolen. Rektorer hevdet på sin side at elevene får et «teorisjokk» når de begynner på påbygg. Innholdet i norsk og matematikk på påbygg er for eksempel noe helt annet enn det elevene tidligere har møtt på Vg1 og Vg2. Mange forklarer høy strykprosent med svakt faglig grunnlag, noe som også er beslektet med manglende motivasjon (Markussen & Gloppen 2012). Dette tyder på at mange elever som tar påbygging etter Vg2, har behov for ekstra oppfølging.

Markussen og Gloppen (2012) gjør rede for ulike støttetiltak som allerede blir gitt ved flere skoler, basert på en undersøkelse blant 66 rektorer. Det mest brukte pedagogiske tiltaket var individuell oppfølging. Slike tiltak kunne for eksempel være ekstra veiledning, ekstra lærerressurser i utvalgte fag, intensivkurs, nivellering av elevene og oppfølging av fravær. 21 av de 66 rektorene i utvalget kunne likevel ikke gi et klart svar på

om tiltakene de hadde satt inn, faktisk fungerte. Dette ble blant annet forklart med at elevgruppen varierer fra år til år, noe som gjør det vanskelig å se etter et mønster i effektene. Tolv av rektorene svarte i tillegg at tiltakene ikke hadde fungert godt nok, og at andelen som strøk, fortsatt var høy. Tett faglig oppfølging, oppfølging av fravær og styrket bemanning av lærere ble imidlertid oppfattet som virkningsfulle tiltak. Spesifikke kurstiltak rettet mot enkeltfag og det å velge de «riktige» lærerne som motiverer og sprer god læringskultur, ble forstått som veier mot suksess (Markussen & Gloppen 2012).

Undersøkelsen til Markussen og Gloppen (2012) viser at det kan være vanskelig slå fast hvorvidt et pedagogisk tiltak på påbygg er en ubetinget suksess. Elevgruppen er kompleks og varierer fra år til år. Likevel er det tydelig at visse tiltak kan gi mer utbytte enn andre. Det å følge opp fravær og sette inn ekstra faglige ressurser for de elevene som trenger det, kan ha god effekt. Samtidig er lærernes sosialpedagogiske kompetanse av stor betydning. En rekke studier viser at forholdet mellom elev og lærer kan påvirke elevenes resultater og skolefaglige interesser (se for eksempel Hattie 2009; Throndsen & Turmo 2010). Gode relasjoner handler om tillitsfull trygghet til andre (Bø & Hovdenak 2011). Sett fra elevens ståsted handler dette om å møte lærere som viser at de har interesse og omtanke for dem, både faglig og personlig (Jang mfl. 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). Bø og Hovdenak (2011) beskriver betydningen det har å vektlegge både faglig og personlig støtte i undervisningen. Støtte og veiledning bør kombineres med høye forventninger til elevene. Med faglig støtte menes at eleven får støtte og hjelp som bidrar til faglig framgang, får konkrete tilbakemeldinger og blir møtt med realistiske forventninger når det gjelder både innsats og resultater. Personlig støtte handler om at eleven føler seg verdsatt og blir sett av læreren (Bø & Hovdenak 2011).

Williams (2011) har presentert fem strategier for best mulig læring. For det første er det viktig at elevene deler lærernes læringsintensjoner. Dette innebærer at elev og lærer er enige om hva som er elevens mål. Videre må lærerne finne ut hva elevene allerede kan. Flere forskere understreker at det å kjenne elevenes forutsetninger og kompetanse er det viktigste utgangspunktet når det gjelder tilpasset opplæring (Sjøberg 2007; Stålsett 2009). Stålsett påpeker at det er viktig å finne ut hva elevene har av erfaringer, hva de kan og vet om de temaer som læreren skal ta for seg i undervisningen. Hvis læreren spør elevene om dette, kan han eller hun lage oppgaver og drøfte med elevene om hva de har hørt, opplevd, lest eller forstått i forkant av planleggingen av undervisningen (Stålsett 2009:134). Williams understreker videre betydningen av tilbakemelding. De to siste strategiene er knyttet til elevene selv. Hvis elevene hjelper hverandre med å lære, vil de selv lære mer. Videre er det viktig at elevene har eierskap til sin egen læring.

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. Samtidig kan det selv i mindre grupper utvikle seg uheldige strukturer, og det er dermed ikke likegyldig hvordan disse gruppene er satt sammen. Her er trygghetsaspektet viktig, og lærerens rolle som relasjonsbygger kommer inn i bildet (Ogden 2009).

I dette kapitlet har vi skissert ulike aspekter ved både det å finne læreplass og det å gjennomføre påbygg. Videre har vi trukket fram teori som vi mener vil være relevant i evalueringen av påbyggstiltakene. I intervjuene har vi lagt vekt på flere av disse temaene, som hvilke elever/deltagere som får tilbudene, hvordan behovene deres blir kartlagt, og hvordan lærerne forholder seg til ulike former for organisering av undervisningen. I kapittel 4 og 5 i denne rapporten vil vi sette disse funnene fra intervjuene i sammenheng med tidligere forskning og teori.

## 4 Gjennomføring, forventninger og erfaringer

I dette kapitlet gir vi en beskrivelse av hvordan de ulike kursene er gjennomført i utvalget vårt. Disse beskrivelsene er basert på intervjuer med prosjektansvarlig for modellene eller en annen sentral aktør i fylkeskommunene og lærer eller kursholder som har vært tett på elevene i gjennomføringen. I noen tilfeller har vi også fått informasjon fra den ansvarlige hos den som har fått «oppdraget», enten det er en skole eller en ekstern aktør. I beskrivelsen legger vi vekt på organisering av tiltakene og hvem som har fått tilbudene. I tillegg gjør vi rede for hvilken kompetanse kursholderne har, og hvorvidt fylkeskommunene har erfaring med lignende tiltak. Vi trekker også inn forventninger og erfaringer fra både skoleeiere, skoleledere, lærere og elever. Intervjuene med elever kommer også fram i disse beskrivelsene.

Læreplasskursene (modell 1 og 2) er viet stor plass i dette kapitlet sammenlignet med modell 3 og 4. Dette skyldes to ting. For det første har langt flere fylkeskommuner gjennomført det lange læreplasskurset (modell 2) enn påbyggstiltakene (modell 3 og 4). Hele 18 fylker fikk støtte til kurs etter modell 2. For det andre knytter det seg en del spørsmål til læreplasskursene som er mindre relevante for påbyggstiltakene. I delkapitlet om læreplasskursene har vi valgt å dele inn beskrivelsen i flere underpunkter. I beskrivelsen av det forsterkede påbyggstiltaket (modell 4) er erfaringene og forslagene til endringer bakt inn i ett delkapittel.

Det korte påbyggskurset (modell 3) ble i liten grad gjennomført etter retningslinjene. I Akershus lignet kurset det forsterkede påbyggstiltaket, men med færre timer. I skolen vi intervjuet i Buskerud ble kurset gjennomført som et tilbud til elever som hadde strøket i fag på Vg3 påbygg det foregående året, og som skulle ta eksamen på ny. Vi har også kun to fylker som gjennomførte dette tilbudet i utvalget vårt. Vi har derfor valgt å vie liten plass til dette tilbudet her.

### 4.1 Læreplasskursene

I det følgende vil vi beskrive generelle kjennetegn ved læreplasskursene og erfaringer sett fra de ulike aktørenes perspektiver. Vi har valgt å gi en felles beskrivelse av det korte og det lange kurset. De to ulike kurstypene har flere likhetstrekk med tanke på innhold og skiller seg fra hverandre først og fremst når det gjelder kursenes lengde og i hvilken grad deltagerne er ute i praksis i løpet av kurstiden. I tillegg har målgruppen for det korte læreplasskurset (modell 1) noe bedre forutsetninger enn målgruppen for det lange læreplasskurset (modell 2). I det lange kurset har det også blitt åpnet for at deltagerne skulle kunne fullføre fag.

Læreplasskursene som ble gjennomført i fylkene i utvalget vårt, varierer når det gjelder organisering, arrangør, varighet og deltagerne. Innholdet varierer derimot mindre. Dette skyldes de klare retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet, som står beskrevet i kapittel 1.

### Organisering av kursene

Fylkeskommunene har hatt ulike roller når det gjelder organisering og gjennomføringen av kursene. Noen fylkeskommuner har stått for hele organiseringen og trukket inn eksterne aktører til å stå for ulike bolker. Andre fylkeskommuner har overlatt hele kurset til en ekstern aktør, enten privat eller offentlig. Atter andre har valgt å videreformidle føringene til skolene, og latt skolene stå for organisering og gjennomføring. Grovt sett finner vi dermed tre ulike former for gjennomføring: fylkeskommune, skole eller ekstern aktør.

To av de fire fylkene i vårt utvalg gjennomførte det korte læreplasskurset (modell 1) som et 20-timers kurs før sommerferien. Dette gjelder Nord-Trøndelag og Hordaland. Nord-Trøndelag fylkeskommune valgte å la tre skoler stå for både rekruttering og gjennomføring. Skolen i vårt utvalg hyret inn flere eksterne aktører for å stå for de ulike bolkene i kurset, blant annet en ansatt fra et vikarbyrå, som kjente både skolen og den kursansvarlige godt. Hordaland fylkeskommune organiserte kurset selv, men med en ekstern aktør tungt inne i gjennomføringen. Kurset ble gjennomført som ett kurs med elever fra Bergen og fra Sunnhordland, og elevene kom fra tre ulike skoler. Flere skoler enn disse ble invitert til å melde inn elever, men ikke alle skolene søkte plass for sine elever.

I Hedmark kom ikke skolene i gang med det korte læreplasskurset for kullet som var ferdig med Vg2 våren 2014. Fylkeskommunen og skolene besluttet i fellesskap å heller kjøre modell 1 for neste Vg2-kull, slik at de fikk tilbudet underveis i løpet og ikke etter at Vg2 var fullført. Hedmark har derfor gjennomført modell 1 på en noe annen måte enn i de øvrige fylkene. Tilbudet, som på intervjuetidspunktet (januar) hadde blitt gjennomført to ganger ved skolen i utvalget vårt, ble organisert på skolen i undervisningstiden. Også elever fra andre skoler i regionen deltok. Både bedrifter og opplæringskontor deltok i utføringen av kursene. Ifølge ansvarlig ved skolen blir modell 1 også brukt til å gi kontinuerlig karriereveiledning til elevene i løpet av hele Vg2. Midlene har dermed blitt brukt både til læreplasskurs og til generell veiledning. I Rogaland ble det korte læreplasskurset organisert på følgende måte: To skoler i den nordlige delen av fylket ga tilbud til «sine» elever. Den ene tok også imot elever fra en naboskole. Tilbudet ble gitt over 20 timer i august–september, deretter var det individuell oppfølging. Det spesielle med Rogaland er at de har slått sammen modell 1 og modell 2, ved at de fleste elever som ønsket læreplass, har fått tilbud om det korte kurset fra modell 1, etterfulgt av individuell veiledning og praksis. Opplæring i gruppe etter modell 2 er altså erstattet med opplæring i gruppe fra modell 1 og individuell oppfølging og bedriftspraksis.

Når det gjelder det lange læreplasskurset (modell 2), valgte Telemark, Aust-Agder, Møre og Romsdal og Oppland i vårt utvalg å la eksterne aktører stå for hele gjennomføringen. To av disse, Aust-Agder og Telemark, satte læreplasskurset ut på anbud og ga oppdraget til henholdsvis Menko AS og Folkeuniversitetet. Møre og Romsdal lot regionale attføringsbedrifter stå for gjennomføringen, mens i Oppland hadde regionale karrieresentre ansvaret. Det å la en ekstern aktør stå for hele gjennomføringen ble blant annet begrunnet med at læreplasskursene bør tas ut av skolekonteksten. Mange av elevene er skoleleie, ifølge kursarrangører og fylkeskommune, og det ble oppfattet som en fordel å gi elevene en annen innfallsvinkel. Intervjuene med skoleeiere tyder også på at



dette i noen tilfeller handler om oppfatningen av skolenes kunnskap om formidling og arbeidsliv. Dette vil bli nærmere drøftet i kapittel 6.

Både Rogaland fylkeskommune og Oslo kommune valgte selv å stå for organiseringen, men med et tett samarbeid med henholdsvis to skoler (Rogaland) og JobbX (Oslo). I Nordland ble læreplasskurset organisert som en initierende del av alternativ Vg3, og ansvaret ble delegert til avgiverskolene, det vil si at hver skole fikk ansvar for de elevene de selv hadde hatt på Vg2. Flere steder var det de lokale karrieresentrene som stod for den praktiske gjennomføringen, med støtte fra kontaktlærer fra alternativ Vg3. I Vestfold og Hedmark er det skolene som har stått for gjennomføringen av det lange læreplasskurset, med samarbeid med blant andre opplæringskontor og bedrifter.

Alle fylkene har samlet elever fra ulike fag på samme kurs. Antall kurs som har blitt organisert, varierer mellom fylkene. I Oslo og Aust-Agder ble tilbudet gjennomført som ett samlet kurs, der ungdommer fra hele fylket deltok. I Rogaland ble kurset organisert ved to skoler i samme region. I Nordland ble det lange læreplasskurset organisert ved hele 13 av totalt 16 videregående skoler i fylket. Dette skyldtes at læreplasskurset ble gitt som en del av alternativ Vg3, og at det i Nordland er avgiverskolen som har ansvar for å tilby dette. De resterende fylkene arrangerte flere kurs, etter region: to kurs i Telemark, fire i Møre og Romsdal, fem i Oppland, fire i Vestfold og tre i Hedmark.

De som har stått for gjennomføringen av læreplasskursene, har hatt variert bakgrunn og kompetanse. Der skolene har stått for gjennomføringen, har kursholderne hatt pedagogisk utdanning. Intervjuene viser at også andre arrangører har pedagogisk bakgrunn. Et eksempel er Telemark der Folkeuniversitetet har stått for gjennomføringen av kurset, der hadde kursholderne vi intervjuet, bakgrunn som lærere. I Aust-Agder, der kompetansefirmaet Menko AS arrangerte kurset, var instruktøren vi intervjuet, utdannet lektor og hadde også jobbet med individuelt tilpasset oppfølging for ungdom gjennom NAV. I Møre og Romsdal hadde kursholderen fra én av attføringsbedriftene bakgrunn som grunnskolelærer i tillegg til mange års fartstid i næringslivet. En kursholder ved et annet kurs i fylket hadde bakgrunn som barnevernspedagog samt erfaring med voksne brukere av NAV og arbeidsformidling, rus og psykiatri.

Generelt har fylkeskommunene lagt vekt på at de ulike bidragsyterne skulle ha en nærhet til arbeidslivet, med et bredt nettverk. Dette er felles for alle arrangører i vårt utvalg, både lærere, opplæringskontorer, karrieresentre, attføringsbedrifter, vikarbyråer, rådgivere og utdanningsforbund. Flere av bidragsyterne har tidligere erfaring med formidling til læreplass, men ikke alle. Mange har snarere erfaring med den aktuelle aldersgruppen og det å formidle unge ut i arbeid, uten å ha jobbet med spesifikt med læreplass og fagopplæring. Andre har erfaring med arbeidsformidling generelt og blant alle aldersgrupper. Andre igjen har erfaring som skolerådgivere, med kjennskap til både ulike fag og bedrifter gjennom stillingen.

### **Tidspunkt og varighet**

Både i Hordaland og ved skolen i Nord-Trøndelag ble det korte læreplasskurset (modell 1) gjennomført før sommerferien. I Nord-Trøndelag varte kurset i tre dager, mens i Hordaland varte det i én uke. I Hedmark ble kurset derimot spredt utover året for Vg2-kullet samt Vg3-kullet blant elever på avviksfag. Eleven vi intervjuet, opplevde dette

som lærerikt og forteller at han lærte mye om hvordan han skulle gå fram for å finne læreplass. Kursansvarlig forteller også at elevene fikk mulighet til å møte bedrifter og knytte kontakter. En kursansvarlig i Nord-Trøndelag opplevde det som svært gunstig at elevene fikk anledning til å delta på læreplasskurset rett før skoleåret var slutt (i juni). Ifølge henne var elevene på dette tidspunktet spent på framtiden, og innholdet i kurset følt relevant og aktuelt for det de stod i da. En ansvarlig for det lange læreplasskurset (modell 2) i Hedmark understreker at tidspunktet for gjennomføring ikke er likegyldig. Hun hadde ansvaret for gjennomføringen av læreplasskurset på skolen der hun var ansatt, og var opptatt av at deltagerne skulle starte samtidig med de andre elevene på skolen. Det handlet om elevenes selvtillit og at de i mindre grad skulle føle at de falt utenfor et normalt løp fordi de ikke hadde læreplass:

Og det var på grunn av at vi ville at elevene skulle føle at de var elever på lik linje med andre elever. Sånn at hvis de begynte en uke senere, så var de allerede tapere, følte vi. Mens nå var de vinnere i og med at de begynte sammen med de andre elevene, og det har vi hatt veldig god erfaring med. (Kursansvarlig, Hedmark)

Intervjuene viser stor variasjon når det gjelder kurslengden på det lange læreplasskurset: Her varierer lengden på kurset fra fire uker til fem måneder. Fylkeskommunene begrunner dette på ulike måter. Noen fylker forteller at de har valgt å forholde seg helt stringent til Utdanningsdirektoratets rammer og latt kurset vare i tre måneder siden retningslinjene åpnet for dette. Andre har av ulike grunner kortet ned kurslengden. En ansvarlig for et kurs som varte i fire uker, mente at dette var maks lengde – et lengre kurs enn dette ville ha fått deltagerne til å kjede seg. Ansvarlig i Vestfold, der læreplasskursene har vart opp mot fem måneder, begrunner dette med at tre måneder er en unaturlig lengde. Da måtte de ha sluppet elevene før de tok eksamen. Det er imidlertid viktig å merke seg at der kursene varte i tre måneder eller mer, var det kun de første to til fire ukene som inneholdt intensiv opplæring, mens den øvrige tiden besto av praksis og veiledning. I ren opplæringstid er det altså ikke så veldig stor forskjell på korte og lange kurs. Kursenes varighet handler derfor mer om varigheten på oppfølgingen enn på opplæringen.

### **Kursdeltagerne**

Som vi allerede har nevnt, varierer antallet kurs mellom fylkene. Der det har blitt organisert flere kurs i ett og samme fylke, har vi intervjuet deltagere og arrangører tilknyttet ett av kursene (med unntak av Møre og Romsdal og Rogaland). Antallet deltagere har også variert. Tabell 3 viser hvor mange som har deltatt i hvert fylke, fordelt på antall kurs. Tallene er basert på opplysninger oppgitt av informanter i intervjuene.

Tabell 3 Antall deltagere på læreplasskurs i våre case, etter fylke

Modell 1	Antall deltagere
Nord-Trøndelag	36 elever fordelt på tre kurs
Hordaland	11 elever på ett kurs
Hedmark	(generelt tilbud til elever på Vg2)
Rogaland	(se modell 2)
Modell 2	
Oslo	35 deltagere på ett kurs
Aust-Agder	50 deltagere på ett kurs (delt inn i to grupper)
Telemark	102 elever, fordelt på to kurs (72 på det ene kurset og 30 på det andre)
Møre og Romsdal	26 elever fordelt på fire kurs
Nordland	123 elever fordelt på 13 skoler
Vestfold	63 elever fordelt på fire kurs
Oppland	70 elever fordelt på fem kurs
Hedmark	72 elever fordelt på tre kurs
Rogaland	47 elever fordelt på to kurs

Intervjuene viser variasjon i hvem som har vært målgruppen for kurset. I det følgende gjør vi rede for hvem som har fått tilbudet om de to læreplasskursene i de ulike fylkene i utvalget. Dette er også et tema vi kommer tilbake til i kapittel 6, når vi drøfter hvilken rolle læreplasskursene bør spille i helheten.

I Nord-Trøndelag hadde skolene ansvaret for å rekruttere elever til å delta på det korte læreplasskurset. Ved skolen i utvalget vårt hadde de ansvarlige for kurset bestemt seg for å gjøre kurset obligatorisk for alle elever som stod uten læreplass før sommeren. På dette tidspunktet var det 28 elever som sto uten læreplass. Antallet ble likevel redusert til 19 elever, av ulike grunner. Elevene kom fra ulike utdanningsprogram. En del av dem hadde allerede søknader om læreplass inne hos aktuelle bedrifter, og noen skulle også på intervju senere.

I Hordaland var målgruppen for det korte læreplasskurset alle som ønsket læreplass, men som ikke hadde fått det, og som hadde bestått Vg1 og Vg2. Fylkeskommunen ba skolene om å melde fra om de hadde elever som kunne være aktuelle for kurset. Elevene som deltok på kurset, kom fra ulike fag, hadde bestått i alle fag og lite fravær. Antallet som var i målgruppen for kurset, var langt større enn elevene ifølge ansvarlig for kurset i fylkeskommunen («vi kunne ha hatt to fulle grupper», dvs. 60 elever), men ikke alle skolene meldte inn elever til kurset.

I Rogaland var alle elever som ønsket læreplass, men ikke hadde fått det, aktuelle for kurs i den første skolen, også elever som ble fulgt opp av oppfølgingstjenesten. Ved den andre skolen ble elever som ble fulgt opp av oppfølgingstjenesten, holdt utenfor, men de tok for eksempel imot elever som hadde gått på Vg2 året før. Før øvrig var målgruppen den samme for de to kursene. Det var store variasjoner i elevenes personlige bakgrunn og forutsetninger. Elevgruppen inkluderte elever fra mange ulike fag, men med en hovedvekt på elektro, der det dette året var flere elever enn ledige læreplasser. Det

lange læreplasskurset ble organisert som et oppfølgingstilbud til elevene på det korte læreplasskurset.

I Hedmark ble kurset gitt som et tilbud for alle elever som skulle søke læreplass til neste år. Også elever fra andre skoler i regionen deltok.

I Oslo fikk elever som hadde stryk i samfunnsfag, naturfag og kroppsøving, første rett på å delta på det lange læreplasskurset, ifølge ansvarlig i fylkeskommunen. I perioden 19.–25. august hadde fylkeskommunen møter med dem som fremdeles ønsket læreplass. De stilte på møtene, fikk skrive seg på liste for å delta på kvalifiseringskurset, og omtrent halvparten av disse deltok. Elever fra elektrofag utgjorde nesten halvparten av deltagerne, noe som i stor grad skyldtes mangel på læreplasser i dette faget. Gruppen som deltok, beskrives av både ansvarlig fra fylkeskommunen og representanten fra JobbX som variert. Ansvarlig fra fylkeskommunen ser det ikke som naturlig at de som sikter mot å bli lære kandidater, er med på kurset, de bør ivaretas på andre måter. Kursdeltagerne hadde elevstatus.

I Aust-Agder ble alle elever med ungdomsrett og maks to strykkarakterer i fellesfagene, som i juli/august stod uten læreplass, invitert til å delta. De fleste elevene på kurset kom fra utdanningsprogrammene bygg og anlegg eller TIP. I tillegg var service og samferdsel, barne- og ungdomsarbeider, murer og IKT representert. Kursholderen beskriver elevene som svært ulike, særlig når det gjaldt det å tørre å kontakte bedrifter. Deltagerne hadde ikke elevstatus.

I Telemark ble alle elever som stod uten læreplass 15. august, innkalt til et informasjonsmøte om læreplasskurset. De som ikke møtte, ble forsøkt kontaktet på telefon og per brev. Fylkeskommunen rykket også inn en annonse i lokalavisen for å spre informasjon om tilbudet. På oppstartsmøtet møtte også noen foreldre. Andre elever fikk et informasjonsbrev hjem til seg, men det var usikkert hvorvidt foreldre fikk dette med seg. På kurset ble elevene delt inn i tre hovedgrupper. Gruppe 1 beskrives som ressurssterke, gruppe 2 på et mellomnivå, mens gruppe 3 hadde behov for tett oppfølging. I gruppe 3 hadde noen 50 prosent fravær på tre måneder. Rent formelt ble kurset bakt inn som en del av opplæring på Vg3. Deltagerne på kurset ble skrevet inn på en skole i nærheten av kursstedet og hadde dermed elevstatus. De kom fra flere ulike fag.

I Møre og Romsdal ble det lange læreplasskurset gitt som et tilbud til elever som var kvalifiserte søkere til læreplass. I utgangspunktet kunne fylkeskommunen tilby 60 plasser, og hele 300 elever fikk tilbudet. Ifølge prosjektansvarlig i fylkeskommunen slet de med å få elever til å melde seg på. Hun gjorde derfor en ekstra innsats med å ringe til alle elevene som hadde fått informasjon i posten. Det viste seg at noen hadde fått seg jobber, mens andre ikke hadde mulighet til å delta på et tre måneder langt kurs uten å få noen form for støtte til livsopphold. Elever innenfor fag der fylkeskommunen tidlig så at det ville bli et behov for å opprette Vg3 i skole, fikk i stedet tilbud om alternativ Vg3. Dette gjaldt barne- og ungdomsarbeiderfaget, helsearbeiderfaget, tømrerfaget og IKT- og servicefaget. Deltagerne på læreplasskursene hadde ikke elevstatus. Noen av elevene hadde klart å inngå egne avtaler med NAV, men det var ingen systematikk i dette.

I Nordland fikk alle elever som stod uten læreplass i august, tilbud om alternativ Vg3, med det lange læreplasskurset som første del av tilbudet. Ved skolen i vårt utvalg deltok 16 elever fra to ulike skoler. Ifølge kontaktlæreren ved den ene skolen var elevene kjen-

netegnet av å ha mye fravær og noen uten å ha bestått karakter i fellesfagene. Videre var det andre elever som hadde psykososiale utfordringer som gjorde det vanskelig for dem å finne læreplass, mens andre igjen hadde uflaks med arbeidsmarkedet. En instruktør fra karrieresenteret hevdet på sin side at elevene hadde lite fravær og først og fremst manglet læreplass på grunn av lite etterspørsel på arbeidsmarkedet og kanskje et snev av umodenhet. Dokumenter fra andre skoler i fylket viser at også lære kandidater deltok på læreplasskurset. Deltagerne hadde elevstatus.

I Oppland fikk alle som ønsket læreplass, men ikke hadde fått det i begynnelsen av august, tilbud om å delta på kurset. Dette inkluderte også noen som hadde tatt Vg2 tidligere, og som for eksempel har søkt gjennom oppfølgingstjenesten.

I Vestfold var målgruppa de som ønsket læreplass, men som hadde stryk eller «ikke vurdert» i noen fellesfag og programfag. Skolen valgte ut elever som fylkeskommunen godkjente. Deltagerne i kurset ved skolen bestod av elever fra flere ulike utdanningsprogram. Den største gruppa var elever som siktet mot læreplass i barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Noen fylker holdt utenfor elever i utdanningsprogram og fag der de tidlig antok at det var nødvendig å opprette Vg3-klasser i skole. I vårt utvalg gjaldt dette Hordaland og Møre og Romsdal.

### **Kursenes innhold**

Fylkeskommunene har forholdt seg til svært tydelige føringer fra Utdanningsdirektoratet i organiseringen av de ulike modellene og har i stor grad fulgt opp disse når det gjelder innholdene i kursene lokalt. I det korte læreplasskurset (modell 1) ligger det i modellen at kurset skal inneholde omtrent tolv timers arbeidslivskompetanse, med tid til undervisning om søknadsskriving, CV og hvordan man skal gå fram for å finne læreplass. I tillegg skal rundt åtte timer av kurset handle om motivasjonsbygging – å lære å kjenne seg selv, hvordan man kan bygge nettverk og ulike aspekter ved å være arbeidstaker. I Nord-Trøndelag ble elevene på det ene kurset for det meste samlet i grupper med felles opplegg. De tre dagene bestod av flere bolker, der ulike eksterne aktører ledet kursopplegget. I bolken om motivasjonsbygging ble den enkelte for eksempel utfordret til å ta kontakt med ulike arbeidsplasser og delta i rollespill og gruppediskusjoner. Kursholderne la stor vekt på aktivisering av elevene, med blant annet skuespill om intervju situasjonen. Elevene lærte også om nettverk, og på selve kursdagen fikk de i oppgave å bruke nettverket sitt for å ringe rundt og finne læreplass. I Hordaland startet kurset med et informasjonsmøte der foreldre var invitert til å delta. Videre ble det holdt en todagers «motivasjonscamp», med vekt på sosialt samvær og friluftaktiviteter. Tanken med motivasjonscampen var å skape mestring og motivasjon på nye måter. Flere utenfra skolen var involvert i kurset, både de som sto for motivasjonscampen, og en fra et tverrfaglig opplæringskontor. Sistnevnte underviste om intervjuopptreden, CV-skriving, det å se seg selv og kanskje endre kurs og kanskje måtte ta et annet fag enn det du har søkt på, hvordan man skal te seg og være i yrkeslivet. Det ble også organisert «speed-dater» der elevene fikk møte aktuelle bedrifter én og én.

Ifølge retningslinjene skal det lange læreplasskurset (modell 2) ha en varighet på inntil tre måneder, med fulle dager i kursets første del. Videre skulle det lange læreplasskurset inneholde en bolk om motivasjon og bevisstgjøring, med vekt på individuell kartlegging, karriereplan, å kjenne seg selv, presentasjon av seg selv og bruk av personlig nettverk. Kurset skulle vektlegge arbeidslivskompetanse, og deltagerne skulle lære om søknadsprosessen og arbeidslivets spilleregler. Arbeidspraksis og utplassering var en sentral del av dette. Det ble også lagt opp til at kurset kunne inneholde fullføring av fag som ikke var bestått. Intervjuene viser at nærmest alle fylkene har latt disse rammene være retningsgivende for innholdet i det lange læreplasskurset. Dette er med unntak av Rogaland, der kurset etter modell 2 ble organisert som oppfølging av elever på det korte læreplasskurset. Intervjuene tyder generelt på at bevisstgjøring, motivasjonsbygging og arbeidspraksis var de viktigste komponentene i det lange læreplasskurset (modell 2), i tillegg til søknadsskriving, CV-skriving og intervjutrening. Mange av disse kursene var lagt opp slik at de første to–fire ukene var viet til de to første temaene, mens resten av tiden ble viet til formidling, veiledning og arbeidspraksis. Intervjuene tyder på at kursholderne som oftest har satt av tid til å kartlegge hver enkelt elev i begynnelsen av kurset for å sette opp individuelle planer.

Både prosjektledere i fylkeskommunene og kursholderne er opptatt av at mange av elevene som deltar på læreplasskursene, trenger å bygge opp selv tilliten sin. Særlig i det lange læreplasskurset er det satt av tid til sosiale aktiviteter, med det formålet at elevene både skulle bli tryggere på hverandre og oppleve mestring. Dette ble også vektlagt i det korte kurset. Det første møtet ble derfor holdt sammen med Vg3-elevenne, med velkomstmøte i gymsalen. I tillegg var individuell veiledning en viktig del av det lange læreplasskurset, og kursholderne la vekt på at elevene skulle bli kjent med seg selv og bli hjulpet til å finne ut hva som er deres sterke og svake sider. Flere steder fikk deltagerne også lære om privatøkonomi, og på kurset i Nordland ble det også satt av tid til å lære om kosthold.

Å øke deltagerens kunnskap om hvordan man skriver en god søknad og CV, utgjorde en betydelig del av både det korte og det lange læreplasskurset. Videre lærte deltagerne om det å være på jobbintervju, og de fleste elevene som deltok på det lange læreplasskurset, fikk mulighet til å prøve seg i en intervjusituasjon. Mange steder bidro representanter fra ulike bedrifter i gjennomføringen av slike intervjuer. De fleste kursarrangørene hadde også satt av tid til at elevene selv kunne ta kontakt med bedrifter i kurstiden. Våre intervjuer viser likevel en viss variasjon i hvor mye støtte elevene fikk i arbeidet med å kontakte bedrifter. Informasjonen fra kursarrangørene tyder på at dette varierte etter deltagerens behov, og at de som trengte ekstra veiledning, fikk det, mens de som var klare for det, fikk prøve seg på egen hånd. Samtidig er det nyanseforskjeller i hvilken grad av oppfølging den enkelte kursarrangør mener er riktig, for eksempel om elevene alltid skal kontakte bedriften først selv, eller om kursansvarlig kan ta førstekontakten med bedriften.

Både ansvarlige i fylkeskommunene og kursholderne vi har snakket med, har hatt et mål om å holde omfanget av ordinær tavleundervisning på et minimumsnivå. Ifølge arrangørene har deltagerne hatt langt større utbytte av andre former for læring, og blant annet har rollespill blitt mye brukt som læringsform. Rollespill skaper engasjement blant

deltagerne, samtidig som det «tvinger» også de mest sjenerte til å delta. En av arrangørene for et av kursene forteller hvordan hun så en endring hos elevene etter å ha brukt denne metoden:

Vi hadde noen teatersportøvelser, for det er jo veldig mange av de her som var veldig innesluttet og stille, så vi arrangerte noen teatersportøvelser for å prøve å få dem ut av apatien. Jeg kjenner jo til elever på videregående, så jeg vet jo at det er vanskelig å få engasjert alle. Og den største seieren var at jeg fikk faktisk en av de mest innesluttete som ikke hadde sagt et eneste ord, til å komme frempå og skulle selge sko uten å bruke bokstaven «s». (Kursholder)

Sitatet viser at det å gjøre elevene tryggere på seg selv var en viktig del av læreplasskursene. Flere kursarrangører forteller om lignende opplegg. I tillegg hyret flere arrangører inn eksterne foredragsholdere av et visst «kaliber», for eksempel kjente politikere eller andre offentlige personligheter. En av kursholderne fortalte at dette hadde en tydelig effekt på elevene. Foredraget skapte engasjement og optimisme blant elevene:

Du vet hvordan ungdommene sitter, med beina på bordet og litt sånn at «dette er ikke noe», ikke sant? På slutten av kurset så satt alle inntil stolen og var helt med. Så det var bare kjempebra. Så når vi hadde samtaler med elevene etterpå, så var det noen helt andre elever vi snakket med. Da skulle de virkelig stå på, de gikk inn på nettet, de jobbet altså så mye bedre enn hva de noen gang har gjort. Det var supert. Det var virkelig å anbefale til andre. (Kursholder, Hedmark)

Kursholderen oppfattet dette foredraget som noe av det som var mest givende for elevene.

Både intervjuene med elever, kursholdere og sentrale aktører i fylkeskommunene viser at noe av det elevene opplevde som mest lærerikt i det lange læreplasskurset, var hvordan de skulle skrive en god jobbsøknad, hvordan de skulle gå fram for å gi en potensiell arbeidsgiver et godt inntrykk første gang de tok kontakt, og hvordan de skulle gjennomføre et godt jobbintervju. En elev sier:

Jeg visste ikke hvordan jeg kunne skrive CV og søknad. Jeg visste ikke hvordan jeg kunne svart på intervju, for eksempel, når du spurte meg om å snakke og fortelle om meg selv. For jeg tenkte kanskje at jeg skulle si bare hvem jeg var, og hvor jeg ble født liksom, og ferdig. Men på kurset så lærte de meg at når de snakker om å fortelle om meg selv, så må jeg snakke om [...] fag og sånn. (Elev)

Også en av lærerne på det lange læreplasskurset i Oslo forteller at mange hadde aha-opplevelser av å lære konkret hvordan de skulle gå fram. Samtidig mener hun at det var krevende for mange av elevene å skrive lister og drive egenkartlegging og skrive ned sin egen kompetanse. Dels var det vanskelig, dels trengte de litt tid på å forstå at «dette her skal du prestere for deg selv, for din egen fremtid», ikke for å prestere overfor noen andre. Slik sett mener hun kurset hadde en motivasjons- og bevisstgjøringseffekt for

elevene utover den konkrete kunnskapen om hvordan forholde seg til en mulig arbeidsgiver.

En deltager som fikk læreplass underveis i kurset, peker på konkrete endringer fra tidligere erfaringer med å prøve å finne læreplass. Etter første eller andre uke begynte de å skrive søknader, og etter det begynte de å kontakte bedrifter. Som et eksempel beskriver han hvordan han lærte å formulere seg på telefon for å unngå å bli avvist:

Jeg begynte litt annerledes fordi før ringte jeg og presenterte meg og spurte om de hadde planer om å ta inn lærlinger, og da var det mye negative svar, om at det hadde de ikke planer om og sånn. Men på kurset lærte jeg at man må heller spørre om du kan få komme ned og presentere deg, og heller ta det derfra, da ble det bedre. Sånn at du i hvert fall fikk en sjanse til å vise deg. (Kursdeltager)

Eleven fikk på denne måten lære om konkrete knep for å oppnå kontakt med en potensiell arbeidsgiver, som han ikke hadde tenkt på tidligere.

En annen deltager fra samme kurs forteller at hun hadde lave forventninger på forhånd. Hun så for seg et skolebasert kurs, med kjedelig klasseromsundervisning og lite praktisk innhold. Derfor ble hun positivt overrasket over hvordan det hele var organisert. Hun opplevde det som positivt at de snakket om seg selv, ble satt til å samarbeide i grupper og fant ut hvilke egenskaper de hadde, og hvem de var som personer. De hadde prøveintervjuer med hverandre og laget måter å presentere seg på. Hun forteller at det viktigste hun lærte, var hvordan hun skulle presentere seg selv, kle seg anstendig, ha øyekontakt og et fast håndtrykk. På Vg2 hadde hun en lærer som var veldig nøye på skriving av søknader, og hun lærte mye om det, men den praktiske trainingen på kurset var nyttig. Hun beskriver det å ha innsikt i hvordan arbeidslivet fungerer, som svært viktig for å finne læreplasser, og påpeker at mange av deltagerne manglet slik innsikt. Selv hadde hun en tid i praksis før hun startet på Vg2, og mener at dette har hatt mye å si for at hun skulle tørre å ta kontakt med arbeidsgivere. Hun mener at dette burde skje allerede på Vg2 og helst tidlig i vårsemesteret.

Andre elever legger mer vekt på den «dytten» de fikk, og hjelpen de fikk med å få kontakt med nye bedrifter som de ellers ikke ville ha funnet fram til. En av elevene forteller at det først og fremst var det å lære om hvordan man skal finne fram til aktuelle læreplasser, som var det mest nyttige for henne.

I utvalget vårt har vi bare et lite antall elever som har deltatt i det korte læreplasskurset. Fra intervjuene kan vi likevel trekke fram noen konkrete erfaringer som sannsynligvis gjelder for flere elever. En elev forteller blant annet at han gjennom kurset fikk vite at han kunne bytte linje og søke læreplass innenfor andre fag enn det han opprinnelig hadde søkt. På denne måten lyktes han i å finne læreplass. En annen elev som hadde fulgt samme kurs, tror at det han lærte om søknadsskriving, hadde mye å si for at han fikk napp hos en arbeidsgiver. I Hedmark ble læreplasskurset etter modell 1 «spredt» utover Vg1 og Vg2 i stedet for å være et tilbud til elever som var ferdige med Vg2. Dette innebar at tilbudet ble gitt flere ganger i løpet av året, og på intervjudis tidspunktet (i januar) hadde skolen organisert dette to ganger. En elev som hadde deltatt, forteller at det var



først her han fikk høre om hvordan man bør gå fram når man kontakter bedrifter, og om hvordan man gir en potensiell arbeidsgiver et godt førsteinntrykk.

Elevenes erfaringer med den sosiale delen av det lange læreplasskurset varierer. De fleste syntes at dette var positivt, mens andre uttrykte at de ikke helt så poenget med å bli kjent med alle de andre på kurset. Samtidig var det ingen av elevene vi intervjuet, som opplevde det som direkte negativt.

I det lange læreplasskurset ble det åpnet for at elevene som trengte det, skulle få mulighet til å ta opp igjen fag de hadde strykt i. Flere av elevene har jobbet med dette parallelt med praksistiden. Av intervjuene kommer det likevel tydelig fram at læreplass vektlegges langt mer enn det å bestå fag, både hos fylkeskommune, kursholdere og elever.

Denne gjennomgangen viser at elevene lærer mange forskjellige ting på læreplasskursene, og at fylkeskommune og kursholdere er opptatt av at elevene trenger å styrkes både på selvtillit, kunnskap om arbeidslivet og hva som kreves av en arbeidstaker, og hvordan man går fram for å finne læreplass. Innholdet i kursene bærer preg av å være «karakterbyggende» og samtidig tilføre praktisk kunnskap. De fleste kursholderne forteller at de ikke hadde klare forventninger til kursene, men heller forholdt seg åpne med tanke på det som ventet dem. Noen har hatt forventninger om at deltagerne ville ha behov for å bli *sett*, noe som har vist seg å stemme. Et par kursholdere forteller at de ble positivt overrasket av elevgruppen, som var mer ressurssterk enn forventet. Andre igjen forteller at elevene hadde dårligere kunnskaper om det å finne læreplass enn hva de hadde trodd, og at de også hadde langt mer behov for sosial trening enn forventet. Dette vitner om stor variasjon i elevgruppen og har sannsynligvis også sammenheng med hvilken rolle læreplasskursene spiller i fylkeskommunens samlede arbeid for å skaffe læreplass. Dette er et tema vi kommer tilbake til i kapittel 6.

### **Samarbeid med andre aktører**

Intervjuene viser at fylkene har involvert andre aktører i ulik grad. Relevante aktører har generelt vært karrieresentre, NAV, oppfølgingstjenesten, opplæringskontorene, PPT og bedrifter. I tillegg har individuelle foredragsholdere, for eksempel Jonas Gahr Støre og enkeltpersoner med relevant livserfaring, bidratt med å holde innlegg. I de færreste tilfellene har eksterne aktører blitt involvert i planlegging og oppstart av læreplasskursene. Dette er med unntak av opplæringskontorene, som i større eller mindre grad har blitt involvert allerede i planleggingsfasen, og også i selve gjennomføringen. Dette gjelder særlig det lange læreplasskurset (modell 2). Opplæringskontorene oppfattes generelt som en sentral samarbeidspartner. I noen fylker har NAV blitt involvert, enten i forbindelse med at elevene har fått støtte (dette gjelder først og fremst i Vestfold), eller i forbindelse med enkeltelever som har hatt krav på særskilt oppfølging. I tillegg har de fleste hatt representanter fra NAV inne på kurset for å bidra med informasjon til elevene og holde foredrag om rettigheter.

Samarbeidet med oppfølgingstjenesten (OT) har vært varierende. I Aust-Agder ble OT involvert i planleggingen, og de bidro med innspill til utlysningen i forbindelse med anbudsrunder. I Møre og Romsdal ønsket fylkeskommunen å arrangere læreplasskursmodell 2 kun for kvalifiserte søkere til læreplass. Dette fordi fylkeskommunen allerede hadde etablert et annet tilbud i samarbeid med OT og attføringsbedriftene for ungdom

som av ulike årsaker står uten tilbud om videregående opplæring eller jobb. OT ønsket likevel et samarbeid og det var kontakt med OT- koordinatorene i de fire regionene i fylket om aktuelle kandidater. Disse kandidatene manglet vurderingsgrunnlag i mange fag, og ble derfor ikke ansett som aktuelle for det lange læreplasskurset. Generelt har OT hatt en lite sentral rolle i gjennomføringen av tiltak etter modell 1 og 2. Noen steder finner vi derfor en «teigdeling» der OT ikke anses som relevant i det hele tatt, mens andre steder er OT en samarbeidspartner.

PPT har blitt involvert der dette har vært relevant for enkeltelever, men i våre intervjuer blir ikke disse trukket fram som en sentral aktør.

### **Læreplass**

Alle vi intervjuet, anså det å finne læreplass som et overordnet mål med kursene. Flere elever fikk læreplass i løpet av kurset eller like etter. Fra 13–14 til cirka 50 prosent har fått læreplass i de fylkene vi har sett på innenfor modell 2.

I det korte læreplasskurset (modell 1) i Hordaland fikk alle de elleve deltagerne læreplass. I det ene korte læreplasskurset i Nord-Trøndelag (modell 1) fikk elleve av nitten elever læreplass i løpet av eller like etter kurset.

Intervjuene ble gjennomført på ulike tidspunkter, og når det gjelder de lange læreplasskursene, var ikke det endelige tallet på læreplasser klart for alle. Mange deltagere ble formidlet til en praksisplass, enten ved å ta kontakt med bedrifter selv eller med hjelp fra kursholderne. Kursholderne vi intervjuet, mente at det var realistisk at flere av disse praksisplassene kunne bli læreplass på sikt. Flere av dem som stod uten læreplass, gikk også over på alternativ Vg3 etter kurset.

I sluttrapporten vil vi gi en systematisk oversikt over hvor mange som fikk læreplass i de forskjellige fylkene.

### **Sammenheng mellom modell 1 og modell 2**

Flere av fylkene organiserte både det korte og det lange læreplasskurset. I vårt utvalg gjaldt dette Rogaland, Nord-Trøndelag, Hordaland, Hedmark, Oslo, Oppland og Møre og Romsdal. De fleste fylkene åpnet for at elever som hadde deltatt på det korte læreplasskurset, men ikke fått læreplass, kunne delta på det lange læreplasskurs. Et unntak her er Hordaland, der målgruppen for det lange læreplasskurset ifølge prosjektansvarlig var en annen en for det korte læreplasskurset. Et annet unntak er Rogaland. Som nevnt hadde dette fylket en organisering hvor modell 1 og modell 2 går over i hverandre.

To av fylkene hadde også organisert lignende tilbud tidligere. Nord-Trøndelag hadde de to foregående årene organisert læreplasskurs for elever som har stått uten læreplass etter sommeren. Dette læreplasskurset har blitt gitt om høsten, like etter sommerferien, til elever som står uten læreplass på dette tidspunktet. I Aust-Agder ble det lange læreplasskurset også organisert høsten 2013, etter samme modell. Vestfold hadde fra før to års erfaring med å holde læreplasskurs, og tre av de fire skolene hadde hatt slike kurs tidligere år.

### **Aktørenes forslag til endringer**

Vi spurte både kursholdere og elever om de hadde forslag til endringer dersom kursene skal gjennomføres igjen. Mange var svært fornøyde med læreplasskursene, både det korte og det lange, og hadde få forslag til endringer. To kursholdere påpekte at elevene kunne ha fått mer informasjon i forkant, og at foreldre kunne blitt mer involvert i oppstarten, for eksempel blitt invitert på et informasjonsmøte. Mange av elevene som deltok hadde labre forventninger til både lokalet der kurset skulle bli holdt og innholdet og ble positivt overrasket. En kursholder mente at det hadde vært en stor fordel dersom det hadde blitt organisert en felles samling i forkant av kurset, slik at elevene fikk vite mer om hva som ventet dem. I noen fylker nevner både elever og kursholdere at noen av kursdagene kunne hatt et mer organisert innhold, med for eksempel gruppeoppgaver. Dette gjaldt de kursdagene som var satt av til individuell veiledning og jobbing på egen hånd. Mer organisert innhold på slike dager hadde særlig vært en fordel for dem med lang reisevei, som dermed i større grad kunne ha følt at innholdet var verdt turen.

I de fleste fylkene har læreplasskursene blitt organisert som egne tilbud. I Nordland ble imidlertid det lange læreplasskurset utført som en del av alternativ Vg3 i skole. Ifølge en av kursholderne i fylket medførte dette noen utfordringer. Elevene som deltok, kom fra en skole som de siste årene hadde organisert et skolebasert alternativt Vg3-løp for elever som ikke hadde fått læreplass. De trodde derfor at de skulle delta i et lignende løp, med mulighet til å gå opp til fagprøve etter tolv måneder. Innholdet på kurset og formålet med det kom derfor som en overraskelse på dem. Mer informasjon om hva som ventet dem, kunne derfor vært en fordel, ifølge kursholderen.

En kursansvarlig mener i tillegg at første del av det lange læreplasskurset burde være bedre tilpasset programområdene elevene kommer fra, med litt mer praktisk arbeid bakt inn i teoridelen:

For de kommer jo – de fleste kommer jo da fra praktisk arbeid, fra yrkesfaglig – det var jo gutter dette her, og de kom fra verkstedet. Så jeg skulle ønske at man kunne, på en måte, ha hatt noen økter i verkstedet. Og det kan hende at jeg vil tenke at man skulle prøve å legge inn et par halve dager med litt verksted fra det fagområdet de kommer fra. (Kursholder, Nordland)

Sitatet viser at med mange deltagere fra ulike utdanningsprogram kan det være vanskelig å tilpasse kursinnholdet til den enkeltes fag.

Et viktig moment er at mye av innholdet i kursene kunne kommet inn på et tidligere tidspunkt. Dette er først og fremst et poeng som uttrykkes av prosjektansvarlige og sentrale aktører i fylkeskommunen, men også av elever. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 6.

## **4.2 Påbyggkursene**

De to påbyggstiltakene har ulike formål og målgrupper på papiret. Kurset etter modell 3 skulle i utgangspunktet gi grunnlag for å bestå Vg2, mens tiltaket etter modell 4 dreier seg om å få elever til å bestå Vg3 påbygg. I vårt utvalg har ikke kursene blitt organisert

etter modell 3 slik denne er utformet på papiret, men har lignet modell 4. Dette kan type på at modellen, slik den i utgangspunktet var tenkt, ikke fungerer særlig godt.

Bare fire fylker søkte om midler til å gjennomføre tilbudet etter modell 3, og vi har to av disse fylkene i utvalget vårt. Disse utførte imidlertid ikke modellen slik den var tenkt, nemlig som et tiltak for å hjelpe elever til å fullføre fag fra Vg2. Vi kan derfor ikke uttale oss om generelle trekk ved modell 3. Samtidig kan vi ved å se samlet på modell 3 og modell 4 si noe om ulike måter å gjennomføre et styrkingstiltak for påbyggselever på. I tillegg til å ta utgangspunkt i intervjuer med lærere og elever vil vi i dette delkapittelet i stor grad trekke inn informasjonen vi har fått gjennom å intervju sentrale aktører i noen av fylkeskommunene.

I vårt utvalg har tiltakene etter både modell 3 og 4 hatt som formål å ruste elevene til å gjennomføre påbyggsåret og bestå eksamen. Det ble gitt ulike undervisningstilbud i matematikk, norsk og engelsk, og tilbudene ble utelukkende utført i regi av skolen. Som tidligere nevnt refererer vi her til tiltaket etter modell 3 som «kort påbyggstilbud» og tiltaket etter modell 4 som «forsterket påbyggstilbud».

Grovt sett organiseres påbyggstiltakene på fire ulike måter. Den ene organiseringsformen kjennetegnes av at elever som trenger det, blir tatt ut i mindre grupper parallelt med ordinær undervisning. En annen måte å organisere tiltaket på er at elevene får et ekstratilbud etter skoletid som de kan benytte seg av om de ønsker det. En tredje måte er å redusere klassestørrelsen. En fjerde organiseringsform innebærer at en ekstralærer er i klasserommet under den ordinære undervisningen. I det følgende gjør vi rede for hvordan de ulike fylkene i utvalget vårt har organisert sine påbyggstiltak, og hvilke erfaringer de har gjort seg underveis.

En skole i Troms gir et ekstratilbud både i matematikk, norsk og engelsk som en del av det forsterkede påbyggstilbudet (modell 4). I norsk organiseres tilbudet først og fremst i form av et lese- og skriveverksted som foregår parallelt med den ordinære norskundervisningen. Totalt har elevene ti timer norsk hver uke, og verkstedet blir holdt åtte timer i uka. Elevene har derfor gode muligheter til å benytte seg av tilbudet, som blir gitt til en påbyggsklasse med rundt 30 elever.

Ved skolen i Buskerud består det forsterkede pedagogiske tilbudet for det første av at de har redusert klassestørrelsen fra 30 til 24 i alle teorifagene på Vg3 påbygg. For det andre består den pedagogiske forsterkningen av at de har en ekstra lærer i matematikk. Det gjør det mulig å ta elever ut av klassen i matematikk og gi opplæring i en mindre gruppe eller å ha en ekstra lærer i klassen. Avdelingsleder overlater det til faglærer å vurdere hvordan de vil gjøre dette, ut fra elevsammensetningen og behovene underveis.

Ved skolen i Sør-Trøndelag har det forsterkede påbyggstilbudet bestått både av faglig styrking og sosial oppfølging. Tilbudet har vært frivillig for alle elever og har blitt gitt i elevenes fritimer i løpet av skoledagen. Lærerne anslår at omtrent 70 prosent av timene har blitt brukt til faglig styrking, mens resten av timene har blitt brukt til generell personlig veiledning og oppfølging av elevene. Denne veiledningen har dreid seg om å bygge opp elevenes selvtilit og motivasjon og å hjelpe dem til å se hvilke muligheter de har, blant annet med tanke på omvalg og eventuelt søke seg over til læreplass. Den faglige støtten har blitt gitt både i små elevgrupper og individuelt. Det samme gjelder den personlige veiledningen – i noen tilfeller har det vært positivt å ha felles samtaler med for

eksempel to elever som kjenner hverandre godt, mener lærerne. Utover dette tilbudet har lærerne i matematikk også forsøkt å dele gruppen i to for å tilpasse undervisningen bedre.

Ifølge ansvarlig i fylkeskommunen i Hordaland organiserer skolene i fylket det forsterkede påbyggstilbudet på ulike måter, enten ved å ha to lærere i klasserommet eller ved at de tar ut elever i mindre grupper i bestemte fag. Dette tilpasses behovet i klassen. Ved skolen i utvalget vårt gis det ulike tilbud. Både i norsk og matematikk har de forsøkt å to lærere i klasserommet samtidig. I norsk har de også arrangert ulike skrivekurs utenfor ordinær skoletid. Her har totalt 20 av 60 elever meldt seg på. De har også et studieverksted for alle elever i både norsk og matematikk, som kan brukes både av elever som vil redde en sekser fordi de skal videre på NTNU, og av elever som vil redde toeren. Her kan elevene komme med konkrete bestillinger på hva de ønsker å lære. Skolen gir også et matematikktilbud etter skoletid, med faste timer som alle elever kan bruke. Her møter rundt 14 elever.

#### **Erfaringer med ulike former for ekstra pedagogisk støtte**

Ifølge kontaktlærerne ved skolen i Sør-Trøndelag har tiltaket gjort det enklere å gi elevene en tettere oppfølging, noe de mener det er et stort behov for. Samarbeidet mellom de to kontaktlærerne har også blitt tettere. Lærerne opplever den personlige veiledningen som en av de mest positive faktorene ved tilbudet. De føler at de, takket være tiltaket, kjenner kullet bedre enn de har kjent andre påbyggskull. Dette mener de er viktig for å kunne bygge opp elevenes motivasjon for å gjennomføre året.

Lærerne i Troms sier at i en klasse på 30 elever er det vanskelig å gi hver enkelt elev kontinuerlig, individuell oppfølging. De hevder at når elevene er i mindre grupper, er det enklere å tette faglige hull og dele opp pensum på en måte som gjør at alle elevene får det med seg. Læreren som har ansvaret for verkstedet, påpeker samtidig at det er en stor fordel at den ordinære undervisningen og verkstedet foregår rett i nærheten av hverandre. Dette gjør at terskelen for å benytte seg av tilbudet blir lav – det er enkelt å gå fra det ene rommet til det andre. Også en lærer ved en skole i Buskerud understreker at færre elever betyr bedre oversikt over faglig progresjon hos den enkelte. Mindre klasser, for eksempel 20 elever framfor 30, er dermed gunstig.

Ansvarlig for det forsterkede påbyggstilbudet ved skolen i Hordaland har til dels positive erfaringer med å gi ekstratilbudet etter skoletid og beskriver dette som et nyttig og fleksibelt tilbud som mange elever benytter seg av:

Vi har noe som heter studieverksted, som er for alle elever, som de kan søke seg inn og få ekstraundervisning. Om du skal redde en sekser fordi du skal videre på NTNU, eller om du skal sveipe den toeren, eller du har vært syk en stund, så du har gått glipp av undervisning. Og det er et veldig frivillig og et veldig positivt tiltak på skolen. Da kommer de med konkrete bestillinger, som «Jeg kan ikke algebra». (Lærer og tiltaksansvarlig, Hordaland)

Elevene får dermed mulighet til å få ekstraopplæring som er tilpasset deres konkrete behov. Denne læreren hevder også at elevene synes at det er positivt å være i en mindre

gruppe, og at det blant annet gjør det lettere å stille spørsmål. Samtidig er det et viktig poeng at deltagerne på dette tilbudet *ikke* er de elevene som faktisk står i fare for å ikke fullføre skoleåret eller få strykkarakter. Læreren forteller at hun i forkant av tiltaket var for positiv til oppslutningen blant elevene, og hun mener derfor at tilbudet heller bør bakes inn i timeplanen:

Jeg hadde trodd at dette var en gavepakke, og så har jeg trodd at jeg kunne lokke dem med litt pizza og en liten motivasjonsbit. Vi var inne og prøvde å snakke det veldig positivt de første dagene. Da var jeg ganske aktiv inne i de påbyggsklassene, sånn at de skulle bli kjent. Så jeg tror jeg ville gjort – bakt det inn i timeplanen, mer to-lærer [altså to lærere i klassen samtidig]. Ja, da tenker jeg at vi må implementere det mye mer inn i timeplanen. Den frivilligheten går ikke opp. (Lærer og tiltaksansvarlig, Hordaland)

Ifølge læreren er det elever med fravær eller stryk som sliter mest med å gjennomføre påbygg. Det var også disse tilbudet i utgangspunktet var tenkt for – de med strykkarakter eller høyt fravær. På intervjutidspunktet har elevene i faresonen ikke oppnådd bedre resultater, men generelt er resultatene for hele elevgruppen bedre. Også i Akershus beskrives det vanskelig å få de elevene som står i fare for å stryke, til å benytte seg av det frivillige tilbudet etter skoletid. Denne problematikken finner vi også i Buskerud, der det korte påbyggstilbudet (modell 3) har blitt organisert som et slags «kontekurs» der elever som har strøket til eksamen på Vg3 tidligere, får et ekstra undervisningstilbud i forkant av ny eksamen. Det viser seg at få elever benytter seg av tilbudet – av seks elever som har fått tilbudet, er det ofte bare to som dukker opp. Året før var det derimot god oppslutning. Dette kan ifølge læreren skyldes variasjoner i elevgruppa.

I kapittel 3 skrev vi om hvor viktig den gode relasjonen mellom lærer og elev er for læringen (Bø & Hovdenak 2011; Jang mfl. 2009). Lærerne i utvalget vårt understreker at en god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for at undervisningstilbudet skal fungere etter hensikten. Ved skolen i Troms har de derfor valgt å sette av noen dager i oppstarten av året til sosial samvær, der elever og lærere får anledning til å bli bedre kjent. Dette beskrives som vellykket av lærere og avdelingsleder. Et viktig poeng er at det er få på påbygg, sammenlignet med andre avgangselever, som har gått i klasse sammen før. De første dagene er derfor ikke viet til undervisning, men til sosialisering.

Omtrent halvparten av skolene i utvalget har også forsøkt å ha en ekstra lærer i klasserommet i den ordinære undervisningen. Avdelingslederen ved skolen i Troms hevder at dette kan ha stor betydning, gitt at visse premisser er oppfylt. Å ha et typisk tolærer-system med en såkalt «radiatorlærer», der læreren er inne og hjelper til uten å egentlig ha verken ansvar for klassen eller en god dialog med hovedlæreren, er ikke ønskelig. Hun understreker at de to lærerne må samarbeide for at et slikt tiltak skal fungere. Flere lærere hevder at det generelt er avgjørende at hovedlæreren og ekstralæreren er samkjørt, og at de har et godt samarbeid om påbyggstiltakene, enten det er snakk om å ha ekstralærer i timene eller å ha gruppeundervisning. Dette er viktig for kvaliteten på undervisningen og for å fange opp de elevene som har behov for tiltaket. Samtidig har det stor betyd-

ning at elevene opplever at de ulike lærerne innenfor faget er enige om undervisningsopplegget, og at de har en god kommunikasjon seg imellom.

Ansvarlig ved en av skolene i Hordaland mener at det er en fordel om kontaktlærer har et helhetlig ansvar for påbyggstiltakene. På skolen er nemlig tiltaket organisert slik at hun har ansvaret for gruppeundervisning med et spesialtilpasset opplegg. Dette innebærer at hun må koordinere opplegget med hver kontaktlærer og tilpasse opplegget for hver elev. Hun beskriver dette som tungvint:

Men jeg tenker nå at lærerne er mer involvert. Altså at – tar du – er du kontaktlærer på påbygg, så er du en del av dette. Det vil jeg at vi skal gjøre annerledes. Nå må jeg spørre kontaktlæreren: «Er [elev] på skolen, er de kommet? Er det mye fravær?». (Tiltaksansvarlig, Hordaland)

I dette tilfellet er det i tillegg to påbyggsklasser på skolen, noe som gjør arbeidsmengden ekstra stor. Også en lærer i Buskerud påpeker at det er en fordel at kontaktlærer har ansvaret for det forsterkede pedagogiske tilbudet. På denne måten styrkes relasjonen mellom elev og lærer, noe som er positivt for den faglige progresjonen:

Så kan det være et godt grep det å ha to kontaktlærere for gruppen. Sånn at de lærerne som underviser der, også har kontaktlæreransvar. Å binde det sammen tror jeg – det har vært et godt grep. Fordi at det handler om at du får – har økt kjennskap til elevene og en relasjon. Og vi vet jo at det med relasjoner er vesentlig i forhold til læring. (Lærer, Buskerud)

Ved skolen i Sør-Trøndelag er det nettopp kontaktlærerne som organiserer og gjennomfører det forsterkede påbyggstilbudet. De har gode erfaringer med dette og mener at kontakten de har fått med elevene, har bidratt til å øke selvtillit og motivasjon i elevgruppen.

En lærer i Akershus mener på sin side at det kan være positivt at en annen lærer enn hovedlæreren står for gruppeundervisningen. Det kan være nyttig for elevene å få pensum levert på to forskjellige måter. Videre mener han at det kan være bra for elevene å bli undervist uten å samtidig være i en situasjon der de blir vurdert:

Når jeg møter den gjengen, så er det jo – så er det ikke jeg som skal sette noen karakterer eller lage noen prøver. Jeg er der kun for å hjelpe dem. Og det er både med de konkrete mattetingene, og så prøver jeg å motivere dem, da. (Lærer, Akershus)

I tillegg til et forsterket påbyggstilbud mener en ansatt i fylkeskommunen i Hordaland at det også kan være positivt om påbyggselever som kommer rett fra Vg2, går sammen med påbyggselever som har fagbrev. Disse er både eldre, modnere, sterkere faglig og mer motivert og kan ha en positiv påvirkning på de andre.

I intervjuene med elevene har det i noen tilfeller vært vanskelig å fange opp hva påbyggstiltakene faktisk innebærer, og hva som er forskjellen fra det ordinære opplegget på påbygg. Dette kan forstås som et tegn på at tiltakene er godt integrert i undervisningen, men gjør det vanskeligere å kartlegge hvordan elevene opplever tiltakene. Intervjuene med elevene viser ellers at elevene som benytter seg av de mer tydelig organiserte tilbudene, som gruppeundervisning eller individuell veiledning, har stor nytte av disse. Flere forteller at de opplever at de øker sine sjanser for å gjennomføre påbygg ved å møte opp på ekstraundervisningen. Intervjuene viser også at elevene langt på vei foretrekker gruppeundervisning framfor ekstralærer i klasserommet fordi det da er enklere å både følge med og få oppfølging. En elev forteller at selv om det kan føles ubehagelig å bli tatt ut av den ordinære undervisningen, er det likevel verdt det fordi hun får så mye utbytte av opplæringen. Elevene i Sør-Trøndelag som har fått personlig veiledning underveis, opplever dette som svært positivt. En av elevene forteller at kontinuerlig, personlig støtte sannsynligvis har stor betydning for at han vil gjennomføre påbyggsåret. En annen elev har opplevd den faglige styrkingen som nyttig. Samtidig mener hun at tilbudet i norsk retter seg litt for mye mot eksamen. Hun mener imidlertid at dette gjelder påbygg generelt og ikke bare ekstratilbudet.



## 5 Viktige temaer for diskusjon

I dette kapitlet har vi valgt ut noen temaer som det framstår som viktig å diskutere nærmere. Valg av temaer sammenfaller i stor grad med det aktørene selv mener er viktig. Vi vil her referere til aktørenes egne vurderinger rundt temaene. For hvert underkapittel gir vi avslutningsvis våre egne vurderinger.

De fleste temaene er knyttet til læreplasskursene, og da særlig til det lange kurset (modell 2). Det første temaet handler om hvem som bør stå for organiseringen og gjennomføringen av læreplasskursene. Det andre dreier seg om selve tidspunktet for gjennomføringen og om kurset burde komme tidligere. Det tredje er knyttet til hvilken formell status kursdeltagerne bør ha, og det fjerde temaet handler om sammenhengen mellom læreplasskursene og andre tiltak. Alle disse temaene blir også trukket fram av aktørene vi har intervjuet. Det siste temaet er relatert til både læreplasskursene og påbyggstiltakene og dreier seg om *hvem* som skal benytte seg av tilbudene.

### 5.1 Hvem bør stå for organiseringen, og hvem bør stå for selve opplæringen i læreplasskurset?

I første del av kapittel 4 redegjorde vi for hvordan fylkeskommunen har valgt å organisere det lange læreplasskurset (modell 2). Grovt sett finner vi tre ulike tilnæringer: Den ene måten er at fylkeskommunen organiserer kursene, men trekker inn ulike eksterne aktører. Den andre måten er at fylkeskommunen delegerer ansvaret over til skolene og lar dem stå for organisering og gjennomføring i tråd med retningslinjene. Den tredje måten er at fylkeskommunen overlater ansvaret til en ekstern aktør som står for hele gjennomføringen, også her i tråd med de sentrale føringene. De ulike løsningene har fordeler og ulemper som vi vil drøfte nærmere. Her har vi valgt å holde navn på fylke anonymt når det gjelder noen av de konkrete uttalelsene fra fylkeskommunene.

Prosjektleder i én av fylkeskommunene forteller at de var skeptiske til å involvere skolene fordi elevenes kunnskaper om arbeidsformidling bar preg av at de hadde fått svært lite informasjon fra skolen i løpet av Vg1 og Vg2. En ansvarlig i en annen fylkeskommune stiller seg tvilende til om skolene har kompetanse til å holde slike kurs, blant annet fordi de ikke kjenner arbeidslivets spilleregler godt nok og ikke er proffe nok på formidling. Skolene gjør i dag en for dårlig jobb når det gjelder CV og søknad, mener han, og skolene klarer ikke å være tett nok på elevene. En representant fra fagopplæringsavdelingen i en tredje fylkeskommune påpeker at skolene så langt ikke har greid å løse utfordringene fylket står overfor med tanke på søkerne som står uten læreplass. Han mener at fylkeskommunen kan lære mer om hva som virker, ved å la en ekstern aktør stå for gjennomføringen av læreplasskurset:

Så det å prøve noe som er annerledes, og ikke bare få en reprodusering av det som virker sånn middels, det er et poeng i seg selv, for vi må lære noe og så på en måte prøve å få et nytt blikk på hvordan vi kan løse de utfordringene. (Prosjektansvarlig)

Fagopplæringsavdelingen ønsket å prøve noe som var annerledes, og heller leie inn andre aktører framfor å la skolene løse oppgaven. Sitatet vitner om en oppfatning av at det å la skolene gjennomføre kursene betyr å bygge videre på og dermed videreføre metoder som har vist seg å ikke være gode nok. Han forteller videre at han er overbevist om at verken fylkeskommunen selv eller skolen ville klart å utrette like mye som oppdragstakeren.

En annen fylkeskommune er på sin side fornøyd med at skolene har ansvaret for gjennomføringen av det lange læreplasskurset og har ikke vurdert eksterne aktører. I 2015 har de organisert lignende læreplasskurs i fire år og har på denne tiden bygget opp kompetanse på skolene. Det har dermed ikke vært et tema å sette kurset ut til eksterne. Også kursansvarlig ved en skole i et annet fylke der skolene har fått ansvaret for læreplasskursene, mener at de har nok kompetanse til dette på skolen. Gjennom arbeidet som rådgiver har hun kjennskap både til arbeidslivet og lærerne som jobber med elevene, noe hun mener er svært gunstig:

Jeg vil jo si at jeg har det, for jeg er jo rådgiver, ikke sant, jeg har jo kjennskap til alle 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. Så det har vært en stor fordel. (Kursansvarlig, skole)

Hun forteller også om hvordan lærerne ved skolen har blitt mer bevisste om de utfordringene elevene møter når det gjelder å finne læreplass:

Så det jeg har lært av dette her, er jo det at vi skal bli mye aktivere på Vg2 og være mer «på». Altså at det er – nå sier jeg til lærerne at «Dere må være mer 'på'», avdelingslederne er mer «på» i forhold til Vg2 elevene. Altså: «Hvem er det som kanskje kommer til å bli Vg3-elever her?» Så er vi mer «på» i forhold karriereveiledning, i forhold til veiledning generelt, da. (Kursansvarlig, skole)

Videre hevder hun at det at kurset ikke ble tatt ut av skolens kontekst, gjorde at andre lærere ved skolen fikk øynene opp for at noen elever faktisk stod uten læreplass:

Det har skjedd noe med lærerne. (Kursansvarlig, skole)

Hun forteller at kurset ble kjent på skolene, og at flere andre lærere var med og bidro underveis. Hun mener at lærerne har fått en slags aha-opplevelse rundt de utfordringene som knytter seg til formidling, og en større forståelse for at dette er noe de kan jobbe med tidligere. I et annet fylke der det lange læreplasskurset gjennomføres av skolene, påpeker prosjektansvarlig i fylkeskommunen at det å organisere læreplasskurset på skolene også handler om langsiktig tenkning. På denne måten blir skolene bevisstgjort, og de blir flinkere til å formidle. Tanken er også at kursarrangørens erfaringer kan spre seg til resten av skolen. Fylkeskommunen valgte bevisst å ikke bare gi oppdraget til skoler som var gode på formidling, men også til dem som hadde jobbet mindre med dette. Dette skulle pushe skolene litt til å bli bedre på dette området. De ansatte likevel kurs-

holdere utenfra, og både NAV og opplæringskontorene var på oppstartsmøtet. Dette poenget kommer også fram hos en prosjektansvarlig i et fylke som valgte å la eksterne aktører organisere læreplasskurset. Hun forteller at hun ser tegn på at ikke alle skolene gir god nok undervisning når det gjelder CV- og søknadsskriving, og at hun var overrasket over det lave nivået på flere av CV-ene og søknadene hun så blant elevene på læreplasskurset. Likevel mener hun at det kan være en fordel om læreplasskurset i framtiden organiseres på skolen. Dette kan bidra til økt bevisstgjøring hos lærerne.

Det er viktig å merke seg at selv der skolene har stått for gjennomføringen, har de trukket inn aktører fra arbeidslivet. Både bedrifter, NAV og opplæringskontor har bidratt, samt andre aktører. En kursholder på det korte læreplasskurset (modell 1) mener at det kan være positivt for elevene å bruke noen fra næringslivet på kursene fordi det hele dermed blir mer virkelig for elevene, og de da tar budskapet mer seriøst. Også pedagogisk leder ved skolen opplevde det som positivt at kursholderne var eksterne og noen andre enn dem elevene møter i skolehverdagen. Dette viser samtidig at det er fullt mulig for skolene å både organisere læreplasskurset og trekke inn ekstern kompetanse.

Intervjuene viser at i de aller fleste tilfellene er kursholderne ukjente for elevene, også der kursene blir organisert av skolen. I pedagogisk teori blir personlige relasjoner mellom lærer og elev, og en felles forståelse av læringsmål, framhevet, jf. kapittel 3.2. Lærerne må vite hva elevene allerede kan, og hva de trenger å lære. Intervjuene viser at slike forhold også har betydning i læreplasskursene. Kursholderne har brukt mye tid både på å kartlegge hvor elevene står, og hva de trenger å lære, og på å bygge selvtillit og motivasjon hos elevene. Alle kursarrangørene vi har intervjuet, har satt av tid til sosiale aktiviteter i begynnelsen av kurset for å bli bedre kjent med elevene, og for at elevene skulle bli bedre kjent med hverandre. Elevene vi har snakket med, opplevde dette som svært positivt. Flere kursarrangører gjennomførte også deltagerevalueringer i etterkant, og vi har fått innsyn i flere av disse. Her kommer det tydelig fram at de fleste elevene satte pris på den sosiale delen av tiltaket. Samtidig har kursarrangørene lagt vekt på betydningen av at det stilles krav og forventninger til deltagerne. Dette viser at det ikke er en forutsetning at kursholderne kjenner elevene godt fra før. De fleste kursholderne har imidlertid en form for pedagogisk kompetanse og har også jobbet med motivasjonsbygging tidligere.

Om det er skolen, fylkeskommunen eller en ekstern aktør som skal stå for organiseringen, kan være et dilemma. Spørsmålet er hvor mye vekt man skal legge på å bygge opp kompetanse internt på skolene, over tid, og hvor mye vekt som skal legges på å bruke aktører som har spesialisert seg på formidling. I verste fall risikerer man å ofre elevenes sjanser for å finne seg læreplass for å bygge kompetanse på skolen. Samtidig viser våre intervjuer at læreplasskursene, særlig det lange, krever kursholdere som klarer å bygge personlige relasjoner til elevene, bygge opp motivasjonen deres for å fullføre opplæringen og samtidig stille tydelige krav. I vårt utvalg finner vi klare indikasjoner på at både lærere og eksterne kursholdere besitter disse egenskapene. Det er dermed viktig at uansett hvem som organiserer og gjennomfører kurset, må håndplukkede personer settes på oppdraget. Dette må være noen som både kjenner arbeidslivet, og som har evnen til å både oppmuntre unge med lite motivasjon og lav selvtillit, gi sosial og pedagogisk støtte og stille krav.

## **5.2 Burde læreplasskursene komme før?**

Flere av dem vi har intervjuet, både representanter fra fylkeskommunene, kursholdere og elevene selv, påpeker at mye av innholdet i læreplasskursene med fordel kan integreres i skoleløpet. Her er det samtidig viktig å ta den store heterogeniteten i elevgruppa i betraktning. Årsakene til at de ikke har funnet læreplass, varierer. Noen elever har kun hatt behov for å vite mer om hvordan man søker læreplass, og hvor læreplassene finnes. Det er ikke usannsynlig at disse elevene kunne ha funnet læreplass på et tidligere tidspunkt dersom de hadde fått denne opplæringen tidligere. Intervjuene viser flere eksempler på dette. Én elev forteller blant annet at det viktigste hun lærte på kurset, var hvor hun kunne finne fram til ledige læreplasser på internett. Hun fikk seg læreplass i løpet av kurset. Flere andre forteller at de lærte å skrive CV og søknad på en helt annen måte på læreplasskurset enn på Vg2. I tillegg var det å tørre å besøke bedrifter viktig for å finne læreplass for noen.

I Telemark hevdes det at innholdet på det korte læreplasskurset kunne blitt tatt inn allerede første året på videregående skole. En representant fra Aust-Agder forteller at de i ettertid har sett at dette kurset kan gjennomføres allerede om våren på Vg2, særlig i perioden mellom påske og sommerferie. Flere andre fylkeskommuner deler dette synet. En prosjektansvarlig i Sør-Trøndelag forteller at programfaglærerne blir oppfordret til å rydde tid til opplæring om formidling til læreplass på Vg2, og dette blir, ifølge henne, formidlet til lærerne som en selvfølge.

Samtidig trenger noen av elevene mer støtte, og det understrekes at tilbudene må tilpasses den enkeltes behov. Ifølge prosjektansvarlig i Nord-Trøndelag vil det alltid være noen elever som står uten læreplass når august kommer, og mange av disse trenger ekstra oppfølging. Det er viktig at disse elevene har et tilbud å gå til når høsten kommer, uten at de må gå og vente på at alternativ Vg3 skal starte opp. I nærmest alle intervjuer med kursholdere og prosjektansvarlige fortelles det om elever som har behov for omfattende oppfølging etter Vg2. Dette viser at det er et behov for både styrking underveis i Vg2 og et tilbud på høsten, i eventuell påvente av alternativ Vg3.

## **5.3 Hvilken formell status bør deltagerne på læreplasskursene ha?**

En ulempe ved det lange læreplasskurset er at det organiseres etter Vg2, når elevene formelt sett ikke lenger er elever. Samtidig er det uklart hvilke rettigheter de har hos NAV. Dette kan ha økonomiske konsekvenser for deltagerne. Intervjuene viser imidlertid at ikke alle fylkene har lyktes med å løse denne utfordringen.

I flere fylker har deltagerne fått elevstatus, og i grove trekk har dette blitt gjort på tre ulike måter. I Nordland ble læreplasskurset organisert som en del av alternativ Vg3. Alle deltagerne var dermed også elever ved skolen der de skulle følge alternativ Vg3. Disse fikk likevel ikke rett til støtte fra Lånecassen. I Telemark ble elevene skrevet inn på en skole i nærheten av kursstedet, uten at kurset ble holdt i regi av skolen. Her har læreplasskurset blitt forstått som en del av den videregående opplæringen, med læreplasskurset som en del av et fullføringstilbud fra fylkeskommunen, og deltagerne fikk dermed elevstatus. I blant annet Hedmark ble læreplasskurset gjennomført i regi av skolen, og elevene hadde elevstatus i kursperioden. I Aust-Agder fikk deltagerne ungdomskort til

kollektivtransport. At fylkeskommunen skulle dekke reiseutgifter, lå i retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet. At elevene får ungdomskort i stedet for at de må legge ut for utgifter til transport, kan likevel gjøre det enklere for deltagerne å gjennomføre kurset. En kursholder i Møre og Romsdal forteller at for noen deltagere var det også vanskelig å legge ut for utgifter til reise når reiseveien var lang og dyr.

Intervjuene viser at det kan være problematisk for noen av elevene å delta på et langt kurs uten å ha elevstatus eller få midler til livsopphold. Ifølge prosjektansvarlig i Møre og Romsdal var det overraskende krevende å få rekruttert deltagere til tilbudet. Samtaler med ungdommene som ikke meldte seg på, viste at dårlig økonomi var en hindring for mange. Selv om fylkeskommunen betalte reisevei, hadde ikke deltagerne elevstatus og fikk derfor ikke mulighet til søke stipend fra Lånekassen.<sup>5</sup> Fylket hadde heller ingen avtale med NAV om tilskudd (noen av elevene hadde imidlertid klart å ordne egne avtaler med NAV). Ifølge prosjektansvarlig hadde det vært en stor fordel om NAV hadde kommet på banen her. Hun påpeker at NAV uansett kommer inn i bildet etter hvert dersom elevene blir stående uten arbeid. Også i Oppland beskrives dette som problematisk. En prosjektansvarlig hevder at deltagerne på kurset faller mellom to stoler, og dette kan føre til at de ikke gjennomfører kurset. Dette er ikke minst et problem for eldre elever, men også for noen som kommer direkte fra Vg2. Dette ønsker de å endre på til neste år.

En lokalt NAV-ansatt i et fylke der det ikke finnes en avtale om tilskudd, påpeker at det er uklart hva som er NAVs ansvar, og hva som er fylkeskommunens ansvar. Vedkommende har en formening om at det er mulig at elever over 18 år kanskje kunne fått et tilskudd fra NAV, men opplever det slik at da måtte læreplasskurset kjøpes og tilbys av NAV. Dette er uansett en beslutning som må tas på fylkesnivå i etaten, og ikke av lokalt ansatte i NAV, påpeker hun. Intervjuene tyder også på at der det finnes et slikt samarbeid med NAV, er dette på fylkesnivå. I Sogn og Fjordane har fylkeskommunen og NAV skrevet en samarbeidsavtale der NAV sier at de kan gå inn med midler, under den forutsetning at de får lov til å være med fra starten av med elevene. NAV er dermed involvert før elevene eventuelt velger å ikke fullføre, og er med og forebygger. Avtalen legger opp til samarbeid om blant annet opplæringstilbud for voksne, kunnskap om utdannings- og arbeidsmarkedet, karrierereveiledning og samordning av ressurser inn mot ungdomsgruppen.

I Vestfold har NAV bidratt gjennom den såkalte «ungdomsgarantien», og har gitt deltagerne støtte i praksistiden. Dette økte motivasjonen for deltagelse, ifølge en prosjektansvarlig. Samarbeidet med NAV beskrives som godt. Representanter fra NAV er med på nettverksmøter med skolene, deltar i ulike utviklingsarbeider og sitter i Y-nemnda (yrkesopplæringsnemnda).

Deltagernes vanskelig definerbare status fører til store forskjeller i hvordan NAV forstår sin rolle i de forskjellige fylkene. Beskrivelsen over tyder på at samarbeidet mellom NAV og fylkeskommunene er noe personavhengig. Dette er problematisk. Intervjuene viser at dårlig økonomi kan være et hinder for deltagelse og gjennomføring for noen elever, og NAVs ulike roller gjør at betingelsene varierer fra fylke til fylke.

---

<sup>5</sup> Heller ikke i alle fylkene der elevene hadde elevstatus, ga Lånekassen støtte til kursdeltagerne.

## 5.4 Hvordan bør læreplasskursene og andre tiltak henge sammen?

### Prosjekt til fordypning

Flere representanter fra fylkeskommunene beskriver læreplasskurset som en nødløsning og at mye kan gjøres for å minske behovet for denne typen tiltak etter Vg2. Ett tiltak er å forbedre skolenes gjennomføring av prosjekt til fordypning (PTF). Dette sier representanter fra fagopplæringsavdelingen i nærmest alle fylkeskommunene vi har intervjuet. PTF blir i fylkeskommunene ansett som det viktigste elementet i formidlingsprosessen og som et fag som bør fungere som en forberedelse til læreplass der eleven kan vise seg fram som elev, der eleven kan bli kjent med bedriften og arbeidslivet generelt, og der bedriften kan bli kjent med eleven som en potensiell lærling. Det er viktig at eleven får benyttet seg av denne muligheten. Noen nevner at det kan ha store negative konsekvenser for mulighetene for læreplass dersom utplasseringsbedriften får et dårlig inntrykk av eleven.

Mange påpeker at skolene ikke gjennomfører PTF på en tilfredsstillende måte. I tillegg er det stor variasjon i hvordan skolene jobber med dette. Én prosjektansvarlig hevder for eksempel at noen skoler gjennomfører PTF altfor sent i skoleåret, og at dette må komme allerede tidlig i Vg2. Generelt bør også kvaliteten bedres, med flere oppgaver, mer forberedelser både hos lærere og elever, og skolene bør være tettere på elevene og bedriftene i perioden. For å bedre kvaliteten kan fylkeskommunene på sin side bidra med rammeplaner og styring, og utdanningssjefen kan gi ønsker om hvordan PTF skal organiseres. På denne måten kan signaler fra fylkeskommunen ha en positiv effekt på faget, hevder han. Han tror at PTF ofte blir en salderingspost ved skolene i fylket. Denne fylkeskommunen ønsker derfor å sette inn flere midler og dermed gi skolene verktøyene de trenger for å gjøre de nødvendige forbedringene.

En annen prosjektansvarlig spør seg om det lange læreplasskurset er bærekraftig på sikt. Fylkeskommunen har brukt svært mye ressurser på tiltaket, blant annet i forsøket på å nå ut til alle elevene som de mente hadde behov for kurset. PTF må derfor brukes bedre. Det ansees som et problem at det er læreren som setter karakter, selv om eleven er i bedriften og det er lite kontakt mellom skole og bedrift. Hun savner et tettere samarbeid mellom skole og bedrift og mener at dette vil skape mer engasjement rundt faget på skolene. Andre fylkeskommuner forteller at de har lyktes i å gjøre skolene bevisste på hvor viktige PTF er. I ett av fylkene blir elevene fulgt tett opp av lærer når de er i bedrift, både i løpet av PTF og i læretiden.

At måten PTF blir organisert på, varierer mellom fylkene, har også blitt dokumentert i tidligere forskning (Nyen & Tønder 2012). Intervjuene med fylkeskommunene antyder at en bevisst bruk av PTF kan få flere ut i lære og redusere noe av behovet for læreplasskursene. Dette krever en klarere forståelse av hva PTF skal være på den enkelte skole, og at skole og fylkeskommune deler samme oppfatning om hvordan skolene skal jobbe med dette. PTF skal imidlertid ivareta ulike formål, det kan ikke ensidig sees som en forberedelse til læretid.

### Alternativ Vg3

De fleste fylkene har et organisert tilbud om alternativ Vg3 i skole for elever som ikke får læreplass, noe som fører til en visst kontinuitet i hvilke skoler som står for tiltaket. I noen fylker er det avgiverskolene som har ansvaret for å gi elevene et tilbud om alternativ Vg3, blant annet i Hedmark og Vestfold. Et viktig spørsmål blir dermed hvor fort elevene skal sluses inn i alternativ Vg3 – kommer dette tilbudet for sent eller for tidlig? Dette avhenger av hva alternativ Vg3 faktisk inneholder. Er det et skoletilbud, eller blir det brukt som en metode for å formidle elever til læreplass?

Både denne undersøkelsen og evalueringen av forsterket alternativ Vg3 (Aspøy & Nyen 2014) viser at alternativ Vg3 i mange fylker blir ansett både som et opplæringstilbud og en formidlingskanal, der det åpnes for at elevene kan finne læreplass underveis. Læreplasskurset etter modell 2 kan derfor minne om oppstarten i flere alternative Vg3-tilbud. Modellen kan for noen elever fungere som en styrking før alternativ Vg3 og hindre at elevene blir gående lenge uten at de får et tilbud. En prosjektansvarlig i Nord-Trøndelag beskriver hvordan modell 2 både kan bidra til å minimere behovet for alternativ Vg3 og motivere elever som ikke finner læreplass, til å takke ja til alternativ Vg3:

Jeg tror nok det har vært mål med å minimere alternativ Vg3. Men at man har jobbet med dem som har gått på læreplasskurs, og som man kanskje ser at er vanskelig å få ut i lære, så har man jobbet for å motivere dem til alternativ Vg3. Sånn at noen av de som gikk læreplasskurset, gikk over til alternativ Vg3 når de så at de ikke fikk seg noe læreplass. (Prosjektansvarlig, Nord-Trøndelag)

I Nordland har fylket valgt å integrere modell 2 i selve Vg3-løpet og fortsatt formidlingsarbeidet også etter læreplasskurset på fire uker. En ulempe med dette *kan* være at noen elever takker nei til deltagelse – intervjuer i andre fylker viser nemlig at alternativ Vg3 ikke er et populært alternativ for alle. I Rogaland opplever fylkeskommunen blant annet at mange sier nei takk til alternativ Vg3. En annen potensiell ulempe med dette er at skolene gir opp formidlingsarbeidet for tidlig, og at alternativ Vg3 arrangert av skole- ne blir et hinder for læreplass. Intervjuene i Nordland viser at alternativ Vg3 er svært praksisnært, og en elev forteller at selv om han ikke fikk læreplass, er han i fulltid i praksis i en bedrift. Samtidig åpner ikke bedriften for at eleven kan få lærekontrakt, men har valgt å holde seg til ordningen med alternativ Vg3. Dermed jobber eleven i praksis gratis for en bedrift gjennom hele Vg3-løpet.

Noen fylker har valgt å ikke gi et tilbud om det lange læreplasskurset innenfor fag der de vet det ville stå mange elever uten læreplass. Elevene fra disse fagene får i stedet et tilbud om alternativ Vg3. Dette gjelder blant annet i Møre og Romsdal og Sør-Trøndelag. En prosjektansvarlig anser det som lite hensiktsmessig å sende elever innenfor helse og oppvekst på læreplasskurs, ettersom det ikke er mulig å finne flere læreplasser enn det kommunen har bestemt. Dette står i kontrast til Oppland. Her blir for eksempel elever innenfor helsefag gitt et tilbud om læreplasskurs etter modell 2, selv om fylkeskommunen er klar over at det er få læreplasser ledige. De anser det likevel som bedre at elevene jobber litt på tilkallingsbasis på en relevant arbeidsplass framfor å starte på alternativ Vg3. Da kan de heller forsøke å få en læreplass neste år.

I Sogn og Fjordane blir elevene som trenger læreplasskurset, og elevene som er i målgruppen for alternativ Vg3, behandlet som to ulike elevgrupper. Prosjektansvarlig i fylkeskommunen hevder at deltagerne på læreplasskurset er de elevene som har behov for kvalifisering og omfattende oppfølging for å skaffe seg læreplass. Deltagerne på læreplasskurset oppfattes som de svakeste - de med stort fravær og lite motivasjon i tillegg til manglende kvalifisering. I følge en representant fra fylkeskommunen i Vestfold har elevene på læreplasskurset strykkarakterer, mangler vurdering i ett eller flere fag, eller har svake karakterer. Etter endt læreplasskurs kan de som ikke har funnet læreplass gå over på alternativ Vg3, men det er også lagt opp til at elevene kan starte direkte på alternativ Vg3 uten å gå veien om læreplasskurset. Alle elevene blir kartlagt i begynnelsen av skoleåret, og det blir laget individuelle målsettinger og planer for hver enkelt elev, i følge fylkeskommunen.

Som i andre fylker blir alternativ Vg3 også i Vestfold brukt som en formidlingskanal. At elever blir direkte sluset inn i alternativ Vg3, er mindre problematisk dersom skolene klarer å holde på arbeidet med læreplassformidlingen. Dersom det ikke er slik, er faren at opplæringen blir et mer skolebasert løp der elevene jobber gratis i praksis, noe som kan svekke lærlingordningen. Spesielt kan dette være en fare innenfor bransjene som ikke kjenner godt til lærlingordningen i utgangspunktet, som IKT og salg.

#### **Rollefordeling mellom fylkeskommune og skole**

Både vektleggingen av prosjekt til fordypning og hvordan fylkeskommunene jobber med alternativ Vg3, handler i stor grad om at fylkeskommunene ønsker en mer omfattende involvering fra skolene side, både når det gjelder bevisstgjøring og opplæring om formidling og oppfølging. Beskrivelsen over viser at fylkeskommunene langt på vei har de samme tankene om hvordan dette bør gjøres, men at ikke alle har kommet like langt i å nå målene. En prosjektansvarlig forteller for eksempel at fylkeskommunen har en samarbeidsavtale med skolene, men at dette ikke fungerer. Skolene forholder seg til Vg1 og Vg2, og når elevene er ferdige med det siste året, konsentrerer de seg om neste kull. De klarer ikke å tenke dette som et fireårig løp, mener hun.

Å gi ansvaret for alternativ Vg3 til avgiverskolene oppfattes av informanter i fylkeskommunene som et gunstig virkemiddel for å få skolene til å føle større ansvar for at elevene finner seg læreplass, og dermed få dem til å vektlegge dette i større grad gjennom hele utdanningsløpet (se også Aspøy & Nyen 2014). Et fylke som organiserer alternativ Vg3 på faste skoler, har også innført en ordning med at elevene som ikke har fått læreplass, blir sendt tilbake til avgiverskolen ved skolestart for rådgivning. Skolene rapporterer deretter til fylkeskommunen om hvordan de følger opp elevene. Dette har de gjort i tre år, og lærerne tar oppgaven seriøst. I dette fylket har de også startet med faste samlinger der kontaktlærere på Vg1 og Vg2 deltar, for å gjøre kontaktlærerne til en ressurs i formidlingsarbeidet. Vg1-lærerne skal for eksempel gi de elevene som vet hva de vil, videre mulighet til å spesialisere seg tidligere i skoleløpet. Samlingene med lærerne i programfagene oppfattes som nyttige fordi det er disse lærerne som kjenner elevene best. De kan derfor jobbe annerledes med dette enn de formidlingsansvarlige. Ifølge prosjektansvarlig er lærerne positive til dette. En prosjektansvarlig i en annen fylkeskommune ønsker også at kontaktlærerne og programlærerne involveres mer:



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

En prosjektansvarlig i Rogaland understreker betydningen av at de ulike etater og seksjoner samarbeider med hverandre. I fylket samarbeidet fagopplæringsavdelingen godt med oppfølgingstjenesten, PPT og skole, og de sitter sammen i grupper og diskuterer løsninger sammen. Fylkeskommunen opplever at de har klare linjer for hvem som jobber med hva til enhver tid, uten at det hindrer samarbeidet.

Hopkins (2007) argumenterer for at det finnes to nøkkeldimensjoner når det handler om å virkeliggjøre utdanningspolitiske tiltak på lokalt nivå. Dette handler på den ene siden om hvor mye støtte skolene får, og på den andre siden hvilke utfordringer skolene står overfor. Dette er også relevant for forholdet mellom fylkeskommunen og skolene i arbeidet med å skaffe læreplasser. For å oppnå endring i hvordan skolene jobber med dette, må støtten fra skoleeierne samsvare med de utfordringene skolene står overfor. Samtidig krever dette at skole og skoleeier faktisk er enige om ansvarsfordelingen. Både denne evalueringen og evalueringen av alternativ Vg3 i skole (Aspøy & Nyen 2014) tyder på at graden av enighet varierer både mellom fylkene og innad i fylkene. Dette er et tema vi vil komme tilbake til i sluttrapporten.

### **5.5 Bør påbyggstilbudene være frivillige?**

Retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet sier at tiltakene etter modell 3 og 4 skal være frivillige tilbud og gis utover den ordinære undervisningen. Det er et stort dilemma for dem som organiserer påbyggstiltakene, at det er vanskelig å fange opp de aller svakeste elevene i et frivillig tilbud. En representant fra en fylkeskommune kommenterer også at det kan være tøft med fem ekstra timer i uka for dem som allerede sliter.

I utvalget vårt har noen valgt å holde seg til retningslinjene om at tilbudet skal gis i tillegg til ordinær undervisning, mens andre har valgt å gi tilbudet parallelt med den ordinære undervisningen. En tiltaksansvarlig i Hordaland mener at et frivillig tilbud ikke egner seg til å fange opp de aller svakeste, og foreslår endringer. Disse handler både om å integrere tiltaket i ordinær undervisning og i tillegg inkludere kontaktlærer i større grad:

Ja, da tenker jeg at vi må implementere det mye mer inn i timeplanen. Den frivilligheten går ikke opp da. Og så tror jeg vi må være – gi mer ansvar til oppfølging til kontaktlæreren som ser det, enn at jeg blir sånn mellommann på en måte. (Tiltaksansvarlig, Hordaland)

En skole i Sør-Trøndelag har nettopp lagt ansvaret til kontaktlærerne, og to kontaktlærere deler på ansvaret for å gi ekstraundervisning i sine fag. Her gis det et ekstratilbud i elevenes fritimer, og tilbudet er dermed frivillig. Samtidig kombineres det med tett dialog og samarbeid med elevene og mange individuelle samtaler. Ifølge lærerne har de her lyktes i å fange opp alle elevene som har behov for ekstra støtte.

Dette tyder dermed på at det kan gå an å basere seg på frivillighet, men at det er krevende å få det til å fungere. Det forutsetter tett oppfølging fra noen som møter elevene i det daglige. Hvis man skal fange opp de elevene som har størst behov for oppfølging, må det bygges opp en relasjon mellom lærer og elev over tid – mange elever har behov for både personlig og faglig veiledning. Dette er i tråd med tidligere forskning (se bl.a. Hattie 2009; Throndsen & Turmo 2010; Bø & Hovdenakk 2011). At kontaktlærer får ansvaret for et forsterket påbyggstilbud, kan dermed være gunstig, gitt at kontaktlærer har evne til å bygge en slik relasjon. En annen mulighet er at det kobles inn en ekstralærer tidlig i løpet, som blir kjent med elevene og har et nært samarbeid med kontaktlæreren. I begge tilfeller vil det være avgjørende at skolene får ekstra ressurser, enten til å gi kontaktlærerne ekstra timer som skal brukes til veiledning, eller til å ansette en ekstralærer.

## 6 Resultater og suksessfaktorer – hva gjør tiltakene vellykkede?

### 6.1 Evalueringskriterier og problemstillinger: Hva ansees som vellykket?

Formålene for tiltakene er primært at de skal hjelpe flere å få læreplass eller bestå videregående opplæring. I evalueringen vil «gode resultater» av tiltakene derfor være at flere får læreplass eller består videregående opplæring, men hvis det kan dokumenteres at tiltakene får flere elever inn i en positiv utvikling som styrker deres framtidige muligheter, vil det også være relevant for evalueringen. Det er også relevant å vite om elevene har oppnådd andre mål, for eksempel fått fast jobb eller blitt lære kandidat. Elevenes forutsetninger vil variere, det samme vil mulighetene i arbeidslivet og hvilken helhet tiltakene inngår i – i hvilken grad var for eksempel potensialet for nye læreplasser utnyttet *før* disse tiltakene ble satt i verk? Tiltakene kan derfor ikke bare evalueres ut fra om målene om læreplass og bestått eksamen er nådd, de må også vurderes ut fra om elevene opplever at de har økt kompetanse om jobbsøking eller det aktuelle skolefaget eller generelt opplever økt mestring og motivasjon.

I kapittel 1 er dette formulert som to typer evalueringskriterier:

A. Deltagerne får læreplass/består eksamen.

B. Elevene har en subjektiv opplevelse av økt kompetanse, mestring og motivasjon, skoler og andre aktører har fått økt bevissthet og kunnskap om hvordan de skal hjelpe elever å skaffe læreplass eller fullføre påbygg.

Samtidig bør ikke «myke» subjektive mål for økt kompetanse, mestring og motivasjon være en sovepute for evalueringen, slik at alle tiltak uansett skårer godt. Hva som er oppnådd gjennom tiltaket, må vurderes opp mot elevgruppas forutsetninger og om det kan sannsynliggjøres at en positiv utvikling hos elevene vil føre til at de når målene sine senere.

For tiltak etter modell 4 kan vi ikke ennå vurdere om elevene har nådd sluttmålet om å gjennomføre og bestå Vg3, fordi det først vil bli klart sommeren 2015. Der kan vi foreløpig bare evaluere tiltaket ut fra elevenes og andres opplevelse av det samt på teoretisk grunnlag / eksisterende kunnskap om hvordan ulike tiltak virker.

I dette sluttkapitlet vil vi diskutere i hvilken grad tiltakene etter de fire modellene har gitt positive resultater ut fra disse evalueringskriteriene, og hvilke forhold som særlig har bidratt til positive (eller negative) resultater. Med dette oppsummerer vi også funn ut fra to av de tre hovedproblemstillingene for evalueringen:

2. Hvilke forventninger har skoleeiere, skoleledere, lærere og elever til resultatet av forsøket med modellene? I hvilken grad er disse forventningene innfridd (erfaringer)?

3. Hvilke sider ved tiltakene har betydning for om flere får læreplass eller flere består påbygg (suksessfaktorer)?

Problemstilling 1 som dreier seg om hvordan tiltakene er organisert og gjennomført, blir ikke repetert i dette kapitlet, men vi viser her til kapittel 4. Trekk ved organiseringen av tiltakene nevnes imidlertid her i kapittel 6 for å forklare resultatene, jf. problemstilling 3.

## 6.2 Har tiltakene vært vellykkede?

### Læreplasskursene – resultater

Læreplasskursene etter modell 1 og 2 har i mange tilfeller gitt gode effekter. I ett av «Veien til læreplass»-kursene (modell 1) fikk alle elevene læreplass etter at de tok kurset. I dette fylket var målgruppa elever som hadde bestått Vg1 og Vg2 innenfor noen bestemte programområder, og det var få deltagere på kurset målt mot størrelsen på målgruppa, noe som kan tyde på at det var de mest motiverte som stilte på kurset. At elevgruppa derfor trolig hadde gode forutsetninger, forandrer likevel ikke at det må regnes som en stor suksess at alle fikk læreplass etter kurset. Elevene som ble intervjuet, rapporterer at de før kurset aktivt hadde forsøkt å skaffe læreplass selv, men uten hell. I andre kurs etter modell 1 som vi har kartlagt gjennom intervjuer, har fra en fjerdedel til en tredjedel fått læreplass.

I kursene etter modell 2 har færre fått læreplass, dette må sees i sammenheng med at elevgruppen har vært mer sammensatt, og med tidspunktet på året. Fra 13–14 til cirka 50 prosent har fått læreplass i de fylkene vi har sett på. I tillegg har noen fått opplæringskontrakt som lærekandidat, i noen tilfeller i påvente av at de skal bestå skolefag de mangler. Elevgruppen tatt i betraktning må dette i de fleste fylkene sees på som et moderat positivt resultat, selv om dette også innebærer at en god del elever står uten synlige resultater etter kurset i form av læreplass, opplæringsplass, jobb eller andre tilbud.

Imidlertid har de aller fleste vært ute i praksis, noe de får en attest eller mer utførlig dokumentasjon på. I enkeltfylker forteller lærere/organisator at de har lagt opp til at relevant praksis skal være dokumentert på en slik måte at den skal kunne komme til fra trekk i læretiden hvis de senere skulle få læreplass. Fylkene har forskjellig politikk når det gjelder alternativ Vg3 i skole. I flere fylker føres en god del elever over til alternativ Vg3 i skole, enten underveis i kurset eller rett etter, eller de holdes utenfor målgruppa for kurset i utgangspunktet for å opprettholde elevgrunnet for en alternativ Vg3-klasse. I enkelte andre fylker unngår man alternativ Vg3 i skole og følger opp elevene individuelt lenger. Dette kan være ut fra en vurdering av hva som er gunstig for elevene, og ut fra økonomiske grunner. Dokumentasjon av praksis med sikte på godskriving av tiden hvis de senere skulle få læreplass, kan nettopp være et ledd i en strategi for å unngå alternativ Vg3 i skole.

Videre forteller mange elever som har gått på kurs etter modell 2, at de har «fått en dytt», at de forstår at de må ta initiativ og ta tak i ting. Dette gjelder også noen som ikke har fått læreplass. De beskriver en slags bevisstgjøringsprosess, noe som må forstås som en positiv effekt av modellen. Denne prosessen kan være mer eller mindre dyptgående,

fra å forstå mer av hva som ventes av dem som læreplassøkere, og å ikke gi opp forsøket på å få læreplass til en mer generell opplevelse av økt mestring og at de kan ta tak i livet sitt. Dette har også bidratt til at noen av dem faktisk har fått læreplass, slik de ser det selv. Samtidig har mange fått konkrete råd, som har vært nyttig for den enkelte, for eksempel om å søke et annet fag eller presentere seg på en annen måte. En annen grunn til at noen har fått læreplass, er at de har blitt kjent med nye bedrifter som de ellers ikke ville ha visst at de kunne ta kontakt med. Enkelte deltagere som er positive til kurset, legger hovedvekten på denne effekten.

Både fra modell 1 og modell 2 rapporterer deltagerne om positive effekter på hele denne skalaen, fra kontakt med nye bedrifter, større forståelse av jobbsøkingssituasjonen, til generelt økt mestring, selv om det er mer av det i modell 2 enn i modell 1. Selv om kurset normalt varer i tre måneder i modell 2 og i én uke i modell 1, er den intensive opplæringsdelen i modell 2 normalt bare på to uker (mot 20 timer i modell 1). Den er derfor ikke så mye mer langvarig enn i modell 1. I flere tilfeller er det imidlertid en del individuell oppfølging av den enkelte elev i modell 2. Denne oppfølgingen er viktig for noen av elevene fordi de forholder seg til noen som bryr seg om hvordan det går med dem, og/eller som forventer aktivitet av dem. Praksisdelen av modell 2 har også spilt en avgjørende rolle for flere, både når det gjelder å få vist seg fram og å få tro på egne evner.

I læreplasskurset etter modell 2 skal elevene få opplæring i skolefag med sikte på at de skal gå opp til og bestå eksamen i fag de mangler bestått karakter i fra Vg2 eller Vg1. På tidspunktet for intervju med organisatorer/lærere i de forskjellige fylkene var det som regel ikke klart hvor mange som hadde bestått eksamen, men mange hadde gått opp, eller organisator/lærer regnet med at de ville gå opp. Imidlertid var organisator/lærer ikke alltid så optimistisk med tanke på hvordan det ville gå. I noen tilfeller ble kurset vurdert som for kort til at de kunne bestå, elevene manglet for mye fra før, men dårlige resultater kan også ha sammenheng med litt dårlige læringsvilkår i noen tilfeller, for eksempel at de har deltatt i ordinær klasse og ellers måttet lese på egen hånd. De aller fleste lærere og organisatorer opplever målet om læreplass som overordnet målet om å bestå eksamen. Målet om bestått eksamen kan derfor ha blitt nedprioritert til fordel for målet om å oppnå læreplass.

#### **Læreplasskursene – hvilke forhold bidrar til gode resultater?**

Hvorfor har læreplasstiltakene i noen tilfeller gitt gode resultater i form av læreplass eller økt mestring og motivasjon? Hvilke sider ved tiltakene har betydning for resultatet? De viktigste suksessfaktorene for modell 1 og 2 er de personlige egenskapene til de lærerne/veilederne som elevene forholder seg til, og hvilket nettverk de har eller har tilgang til. Elevene som opplever økt mestring og motivasjon, har blitt sett, de har møtt lærere eller veiledere som har brydd seg om hvordan det har gått med dem, og samtidig forventet noe av dem, for eksempel at de har tatt kontakt med den og den bedriften. Noen elever gir også uttrykk for at de har fått økt selvtillit og tro på at de kan få til noe. Elevene varierer naturligvis i hvor stort behov de har for personlig støtte for å kunne finne ut hva de vil, og gjøre noe for å oppnå det, men de fleste har hatt behov for en viss «dytt». En informant i en fylkeskommune sier det på denne måten: «Det som går igjen som

suksesskriterier, det er jo den bevisstgjøringen de klarer å få frem hos elevene. Å på en måte ikke gi opp. Å få liksom opp motivasjon og engasjementet og trua på seg selv.» Trygghet i gruppa og i forholdet til lærer/veileder har trolig vært viktig for mange av elevene, særlig for dem som hadde dårlige forutsetninger i form av lite støtte hjemmefra, høyt fravær og dårlige karakterer. Slike forhold nevnes av mange av lærerne, men sjelden direkte av elevene. De fleste elevene, men ikke alle, har vært ute i praksis. Positive opplevelser og tilbakemeldinger på praksisstedet er også en kilde til økt selvtillit, men noen må, slik lærerne opplever det, også igjennom en prosess for å komme så langt at de er klare for praksis.

Noen av elevene er mer målbevisste og motivert i utgangspunktet. Enkelte har kanskje bare trengt hjelp til å finne fram til nye mulige lærebedrifter eller å orientere seg over til et annet, beslektet fag, hvor muligheten for læreplass er større. Andre har hatt behov for å forbedre søknader og CV-er og forstå hvordan de kan forholde seg til mulige arbeidsgivere, nettopp det kursene, særlig etter modell 1, men også modell 2, sikter mot. For disse elevene er kanskje ikke den personlige relasjonen til en lærer/veileder avgjørende.

En suksessfaktor er derfor at det finnes lærere/veiledere som har kompetanse i jobbsøking som de klarer å formidle. Videre er det en suksessfaktor at lærere/veiledere har personlige egenskaper og kompetanse som gjør at de fungerer som en personlig støtte for elevene, det vil si at elevene møter en person som både stiller krav og gir støtte. En tredje suksessfaktor er at lærere eller organisatorer har et nettverk i arbeidslivet som kan hjelpe elevene med å finne fram til andre bedrifter enn dem de allerede har forsøkt å kontakte. På det siste punktet gir flere organisatorer uttrykk for at det til neste gang er behov for å ha kontakt med flere bedrifter enn nå, for eksempel å få flere bedrifter til «speed-dating» innenfor rammen av modell 1.

Ulike måter å organisere tiltakene på innenfor modell 2 synes egentlig ikke å være avgjørende for resultatene. Det er ikke én måte å gjøre det på som fungerer bedre enn andre, det avgjørende er at det er de rette menneskene som møter elevene, og at de har et nettverk i arbeidslivet å spille på, jf. suksessfaktorene nevnt over. Derimot er det stor enighet blant lærere om vektleggingen av motivasjon når det gjelder innholdet i kursene etter modell 2.

Modell 2 gir mer tid til å etablere en relasjon til elevene enn modell 1. Modell 1 er imidlertid ikke alltid vesensforskjellig fra modell 2 hvis det skjer en individuell oppfølging av elevene etterpå. Modell 1 alene fungerer best for elever som ikke har altfor store utfordringer i utgangspunktet, noe som også gjenspeiles i forventningene og formålene for modell 1.

#### **Læreplasskursene – burde de ha vært gitt før?**

Selv om vi dokumenterer positive effekter av læreplasskursene både etter modell 1 og modell 2, er det en nærliggende å spørre: Kunne ikke dette ha skjedd før, for eksempel i form av tiltak innenfor tiden elevene er i Vg2? Dette er også noe som både organisatorer på fylkes- og skolenivå, lærere og enkelte elever nevner uoppfordret i intervjuene. Slik situasjonen er nå, søker elevene på læreplasskursene etter læreplass på et tidspunkt da det er vanskelig å skaffe plass. Ikke minst gjelder dette i offentlig sektor, hvor en del

kommuner bare har ett lærlinginntak i året. I ett av våre case gjorde dette det nesten umulig å skaffe læreplass for en stor del av gruppa som fulgte kurs etter modell 2. I motsatt retning kan det innvendes at det er lettere å få elevene til å ta situasjonen på alvor hvis de står uten læreplass høsten på Vg3, enn om våren på Vg2, når de kanskje tror at det vil «ordne seg» uansett. Ulempene ved å vente er likevel større enn fordelene. De fleste av elevene vi har intervjuet, *har* aktivt forsøkt å skaffe læreplasser på egen hånd før de begynte på et læreplasskurs, de har ikke bare søkt gjennom fylkeskommunen og ventet.

Dersom man skulle tenke seg at tiltakene ble gitt før, altså i løpet av Vg2, oppstår spørsmålet: Hva må til for å skape de effektene som læreplasskursene *etter* Vg2 har gitt? Må elevene rykkes ut av ordinær opplæring? Må det skje utenfor de vanlige lokalene, med andre lærere/kursholdere? Hva av innholdet i kursene er viktig å ha med? Skal alle Vg2-elever få et tilbud, eller en nærmere definert målgruppe? Informantenes beskrivelse av hva det er ved kursene som har vært avgjørende, tyder på at det bør skapes en ramme som markerer viktigheten av temaet. Om man ikke nødvendigvis reiser bort fra skolen, bør det være et tiltak som ikke bare oppleves som en del av den vanlige skolehverdagen. Flere av elevene forteller at de hadde hatt om søknadsskriving, CV og intervju på skolen på Vg2 også, men at dette hadde vært en del av skolehverdagen og slett ikke hadde truffet dem på samme måte. Samtidig forteller andre at de lærte noe om dette, men det de sier, tyder likevel på mangelfull undervisning. Flere av elevene hevder for eksempel at de lærte å bruke en søknadsmal «fra Google» og lite om å tilpasse søknaden til den typen jobber de skulle søke på. Dette handler ikke bare om de ytre rammene, men også om det formidles på en måte som treffer og har troverdighet. At de som formidler, er noen som har nær kontakt med arbeidslivet elevene skal ut i, gir troverdighet. En informant sier at «det er 20 år siden sist de vanlige lærerne søkte jobb», underforstått at lærerne i det tilfellet ikke så lett kunne snakke om dette med troverdighet (og kunnskap). Om opplæringen treffer elevene, avhenger også av kursholdernes kunnskaper om jobbsøkingssituasjonen, for eksempel fungerte et generelt kompetansemiljø innenfor jobbsøking godt i ett fylke. Det handler også om lærer/veileders evne til å bygge en personlig relasjon til den enkelte eleven. For noen elevgrupper vil det neppe være tilstrekkelig med et kortvarig tiltak av en type som det er realistisk at kan gis for alle elever på Vg2. Kanskje er det ikke et enten–eller, men et både–og. Det vil si at det kan være behov for tiltak av denne typen både før og etter overgangen Vg2–Vg3, fortrinnsvis med en kontinuitet i hvem som følger opp den enkelte elev. Kanskje kan et tiltak av modell 1-typen gis på Vg2, mens mer langsiktig oppfølging gis utover høsten? Kanskje kan elevene i faresonen for ikke å få læreplass eller å falle ut kunne få en veileder som følger dem opp både før og etter at Vg2 er avsluttet?

### **Påbyggstilbudene**

Modell 3 og 4 har som formål å hjelpe elever som skal ta påbygg, til å bestå eksamen. Disse modellene har vi et dårligere grunnlag for å vurdere enn læreplasskursene etter modell 1 og 2. Modell 3 har ikke kommet i gang som planlagt i flertallet av våre case, tiltaket har blitt utsatt, eller det har blitt iverksatt andre tiltak. Det kan i seg selv være et tegn på at modellen ikke er så velegnet. Blant annet er det vanskelig å motivere elever til et intensivkurs på 50 timer før skolestart i Vg3, og det er krevende å gjennomføre. Modell 4 dreier seg om 140 timer ekstra i pedagogiske styrkingstiltak underveis i Vg3 for elever som kan stå i fare for ikke å bestå. Her vil vi ikke vite hvordan det har gått med disse elevene på eksamen før lenge etter at denne delrapporten er offentliggjort. Vi har heller ikke noe grunnlag for å si om frafallet hittil er høyere eller lavere enn normalt. For modell 4 har vi imidlertid en del intervju materiale om hvordan organisatorer, lærere og elever har opplevd tiltaket. Evalueringen av modell 4 går inn i en annen faglig pedagogisk debatt om hva som virker av tiltak for å styrke elevers læring. Likevel deler modellen en suksessfaktor med læreplasskursene, også her har tett oppfølging/veiledning av den enkelte elev for å bevisstgjøre eleven på hva han/hun vil, en verdi. Ett av fylkene har lagt inn noen ressurser til slik individuell veiledning ut over det rent faglige. Det synes å øke elevenes motivasjon for å gjennomføre påbyggsåret fordi elevene har avklart at det er dette noe han/hun faktisk vil, og at lærer og elev på påbygg dermed i større grad har de samme læringsmålene. Dette stimulerer til læring (Williams 2011). Her spiller lærernes kompetanse og egenskaper i stor grad inn. Evnen til å skape personlige relasjoner til eleven, at læreren har faglige forventninger til eleven, samt lærernes faglige kompetanse og formidlingsevne er generelle trekk ved læreren som har betydning for elevers læring, jf. kapittel 3. Dette framstår også som viktig overfor elevene som er i målgruppen for disse tiltakene.

Fylkene har valgt å bruke ressursene til ulike typer pedagogiske styrkingstiltak, enten å ha flere lærere i klassen, ha mindre klassestørrelse, ta elever ut av klassen i mindre grupper eller tilby ekstra undervisning utenfor vanlig skoletid. I det siste tilfellet er tilbudet frivillig. Det har vært et problem å få elevene som lærerne mener trenger det mest, til å delta i et frivillig tiltak. At det pedagogiske styrkingstiltaket *organiseres innenfor ordinær skoletid* og er obligatorisk, er derfor en fordel for å nå fram til målgruppa. For øvrig opplever elevene selv at de lærer mer i en mindre gruppe, de føler at de får tettere oppfølging enn de gjør i en større klasse, selv om noen kan føle det litt stigmatiserende å bli tatt ut. Ressursinnsatsen kan også lettere rettes mot målgruppa enn dersom ressursinnsatsen fordeles ut på hele klasser gjennom redusert klassestørrelse eller tolærerundervisning. Dersom mange står i fare for ikke å gjennomføre og bestå, kan imidlertid slike generelle tiltak være mer aktuelle. Vi kan hittil ikke si om det ene eller det andre har vært mest gunstig i våre case, bare at elevene som faktisk trekkes ut i mindre grupper, opplever det som positivt.



### **Tiltakene sett i en bredere kontekst**

Man kan reflektere over hvilken rolle påbyggstiltakene etter modell 3 og 4 spiller i en bredere utdanningspolitisk kontekst. Sett fra ett perspektiv er det behov for tiltak for å øke elevenes mulighet for å bestå påbygg. Søkingen til påbygg er fortsatt høy, selv om antallet som søker seg fra Vg2 til påbygg, har stabilisert seg de senere årene. Økningen i antallet som tar påbygg totalt sett, skyldes nå at flere tar påbygg etter fagbrev. Behovet for å ivareta en stor gruppe elever i et krevende tredjeår i videregående opplæring vil derfor fortsatt være til stede. Samtidig kan man spørre om tiltakene innebærer at man «lapper på» noe som er et mer grunnleggende systemproblem med hvordan påbygg fungerer i dag. Påbygg var med Reform 94 tenkt på som en ventil i systemet, som noe som skulle gi økt fleksibilitet og mulighet for å gå fra det ene til det andre. Men det var ikke tenkt på som en hovedvei, slik det har blitt i noen utdanningsprogram, særlig i service og samferdsel og helse og oppvekst. Opphopningen av fellesfag på Vg3 er krevende for mange elever. Det gjenstår å se hvordan det går med elevene som har nytt godt av de pedagogiske styrkingstiltakene gjennom modell 4, men det er i utgangspunktet nærliggende å tro at situasjonen ikke alene kan løses gjennom pedagogiske støttetiltak på Vg3. Snarere bør man vurdere løsninger som gjør at flere elever går andre veier og dermed unngår den krevende opphopningen av fellesfag i et påbyggsår. Ulike slike løsninger har svært ulike konsekvenser for utdanningsprogrammene og fagene. En løsning er å opprette yrkesfaglige klasser på Vg1 som sikter mot et treårig løp mot studiekompetanse. Da vil rekrutteringsgrunnet for lærefagene lett undermineres. En annen løsning er et fireårig løp mot dobbeltkompetanse, det vil si både fagbrev og studiekompetanse, slik en av våre caseskoler ville satse på innenfor helse- og oppvekstfag. En tredje type løsning er påbygg etter fagbrev. Tydeliggjøringen av mulighetene for å ta påbygg etter fagbrev som kulminerte i en rett til dette i 2014, har trolig bidratt til å «avlaste» presset på påbygg etter Vg2, men spørsmålet er hvor mange som vil gjøre bruk av retten etter Vg3 i bedrift, og hvordan de vil klare seg.

I sluttrapporten vil vi drøfte tiltakene for å styrke påbygg nærmere i en slik bredere utdanningspolitisk kontekst. Da vil vi også drøfte tiltakene for å styrke elevers mulighet for å få læreplass i en bredere kontekst. Paradokset med at man har rett til videregående opplæring, men samtidig risikerer ikke å få læreplass eller annet likeverdig tilbud som gjør det mulig å fullføre, kan ikke så lett løses med enkle grep, som for eksempel rett til læreplass (se f.eks. Jakheln 2011). Selv om læreplassstiltakene også kan sees på som å «lappe på» et systemproblem, er det her vanskeligere å finne systemløsninger som ikke samtidig endrer 2 + 2-modellen eller undergraver yrkesfagenes arbeidslivsforankring og dermed medfører grunnleggende endringer av det systemet vi i dag har for yrkesfaglig videregående opplæring. Å «bøte på» etter beste evne og ut fra et best mulig kunnskapsgrunnlag er derfor kanskje nødvendig også på lengre sikt.

## Litteratur

- Aspøy, T. & Nyen, T. (2014). *Alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass. Undervisningsrapport. Fafo-notat 2014:12.*
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for Ungdomsforskning.*
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2010). *En, to...tre? Den vanskelige overgangen. Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring. NIFU-rapport 21/2010.*
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London og 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.*
- Høst, H., Seland, I., Sjaastad, J. & Skålholt, A. (2014). *Kan organiseringen av lærlingformidling forklare store ulikheter i resultat? En studie av lærlingformidling i 3 fylker. NIFU-rapport 7/2014.*
- Markussen, E. & Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødlosning? 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. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet. Fafo-rapport 2012: 47.*
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, kap. 5. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, 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.

- Utdanningsdirektoratet (2013). *Vg3 påbygging til generell studiekompetanse: Hva kjennetegner elever som lykkes?* Statistikknotat 03 2014.
- 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.

# En ekstra dytt, eller mer?

Overgangen mellom det andre og tredje året er en fase da mange unge faller fra videregående opplæring. På initiativ fra Utdanningsdirektoratet har fylkeskommunene fra sommeren 2014 prøvd ut ulike tiltak som kan hjelpe unge å gjennomføre videregående opplæring. Tiltakene består av ulike modeller som kan hjelpe elevene å få læreplass eller å fullføre og bestå påbyggingskurs til generell studiekompetanse.

Fafo evaluerer disse forsøkene. I denne delrapporten fra evalueringen beskriver vi hvordan tiltakene har blitt organisert og gjennomført, og hvilke erfaringer ulike aktører har hatt så langt. Vi identifiserer også noen problemområder. Kartleggingen bygger på kvalitative intervjuer fra ulike fylker. Sluttrapporten fra evalueringen vil foreligge høsten 2016.

